Streifzüge

auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

einer

hohen philosophischen Fakultät

der

kgl. bayer. Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt

von

E. O. Stiehler.

ERLANGEN.
K. b. Hof- u. Univ.-Buchdruckerei von Fr. Junge (Junge & Sohn).
1890.

Streifzüge

auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

einer

hohen philosophischen Fakultät

der

kgl. bayer. Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt

von

E. O. Stiehler.

ERLANGEN.
K. b. Hof- u. Univ.-Buchdruckerei von Fr. Junge (Junge & Sohn).
1890.

Meinem lieben Vater.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41545817_0057

I. Teil.

Die „wissenschaftliche“ Grammatik im Sprachunterrichte und die Stellung der Grammatik bei den Reformern überhaupt.

Drei Forderungen treten uns in den Reformschriften bezüglich der Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts besonders entgegen: 1) Betrieb einer „naturgemässeren“ Methode der Spracherlernung als bisher. 2) Einführung der sogenannten „wissenschaftlichen“ Grammatik in den Schulunterricht. 3) Einführung der Lautphysiologie in denselben. Die erste ist schon oft einer eingehenden Betrachtung unterzogen worden; es sei uns deshalb gestattet, in den folgenden Zeilen die beiden anderen auf ihren praktischen Wert hin zu untersuchen.

Ein eigentümlicher Widerspruch drängt sich bezüglich der Grammatik sofort jedem auf, der sich mit den Reformschriften näher bekannt gemacht hat: auf der einen Seite finden wir eine gewisse Verachtung alles dessen, was mit der Grammatik irgendwie in Berührung steht, auf der anderen Seite ein absichtliches Hervorkehren und Betonen des „wissenschaftlichen“ Betriebes derselben. Ja, ein und derselbe Reformer, Vietor, schreibt eine „Englische Schulgrammatik“ (1. Teil, Formenlehre, Leipzig 1879) auf wissenschaftlicher Grundlage und erklärt später als Quousque Tandem[1]), vom grammatischen

1) Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn 1882.

Schulbetriebe nichts oder doch so wenig wie möglich hören zu wollen. Seinem Vorgange folgt im Jahre 1888 Koschwitz mit einer „Neufranzösischen Formenlehre nach ihrem Lautstande dargestellt“, sodass also für das Englische wie das Französische der Versuch gemacht ist, die Grammatik oder wenigstens einen Theil derselben auf den Lautstand oder die gesprochene Sprache zu gründen.

Auf den ersten Blick nun sieht die Forderung der Reformer, die „wissenschaftliche“ Grammatik in den Schulunterricht einzuführen, sehr verlockend aus. Wer wäre gern unwissenschaftlich? „Wissenschaftliche“ Grammatik fordern ja auch die Schulgesetze. Allein bei näherer Betrachtung deckt sich der Ausdruck „wissenschaftlich“ in den Regulativen gar nicht mit dem der Reformer. Keineswegs soll nämlich damit gesagt sein, dass der praktische Schulmann die auf der Universität gewonnene höhere Einsicht in das Wesen und den grammatischen Bau der fremden Sprache nun auch in jener akademischen Diktion in der Schule vorzutragen, den Schülern alles bis auf die letzten Gründe zu erklären, ihnen also z. B. das Wesen der archaischen Konjugation *ab ovo* auseinanderzusetzen habe, sondern der Sinn des Wortlautes in den oben angeführten Regulativen kann doch nur der sein, dass der grammatische Unterricht erteilt werden müsse in sachlich richtiger, methodisch klar durchdachter, dem Schüler leicht verständlicher Fassung, die sich dem grammatischen Unterrichte in der Muttersprache (und im Lateinischen) ergänzend und erweiternd anschliesst. Je mehr sich der Lehrer des Satzes bewusst ist, dass er im praktischen Schulunterrichte so einfach und klar wie nur immer möglich vorzutragen habe, dass alles gelehrte Wesen nach Kräften vermieden

werden müsse, um so mehr wird in ihm die Erkenntnis reifen, dass nicht alles, was er selbst auf der Hochschule gelernt, sich nun auch für höhere Lehranstalten eigne, dass er aus pädagogischen Gründen gar vieles verschweigen müsse, was er seinen Schülern vielleicht gern sagen möchte. Alles zu seiner Zeit! Man darf eben Tertianer noch nicht für Studenten, Primaner noch nicht für Philologen halten! Sie sind für die letzte Erkenntnis noch nicht reif, und der unnatürliche Sprung über die Elemente hinweg wird sich stets bitter rächen. Das alles hindert nicht, dass man den Zögling von Zeit zu Zeit einmal tiefer hineinblicken lässt in den Organismus der Sprache, wozu leichte etymologische Erklärungen, Angabe synonymer Unterschiede, ungesuchte Sprachvergleichung[1]) u. s. w. u. s. w. trefflich geeignet sind, welche entschieden belebend und anregend wirken. Nur glaube man ja nicht, alles und jedes „wissenschaftlich“ erklären zu müssen: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister!“ Dürfen wir also schon im Interesse des praktischen Schulunterrichts unserer Wissenschaftlichkeit nicht allzusehr die Zügel schiessen lassen — denn er würde dadurch nur verlieren —, so werden wir uns bei genauerem Hinsehen der sogenannten „wissenschaftlichen“ Grammatik gegenüber noch weit vorsichtiger verhalten. Wie der Titel von Kosch-

1) In diesen Punkten ist man neuerdings viel zu weit gegangen. Man darf aus einer französischen Stunde nicht eine Stunde vergleichenden Sprachunterrichts machen wollen. Die Programmabhandlungen und sonstigen Schriften, welche diesen Gegenstand berühren, sind nur mit äusserster Vorsicht zu benutzen. Vgl. Behne, Vergleichende Grammatik und ihre Verwertung u. s. w. Darmstadt 1882. Witte, Abriss d. französ. Etymologie für den Standpunkt der oberen Gymnasialklassen. Wolfenbüttel 1883 u. a. m.

witz' Formenlehre deutlich besagt, ist dieselbe, ebenso wie die Vietors, nach dem Lautstande dargestellt. Wenn nun auch künftig die lebende, gesprochene Sprache, d. h. der gegenwärtige Lautstand, entschieden mehr als bisher im neusprachlichen Unterrichte berücksichtigt werden muss, so können wir uns doch mit solch weitgehenden Experimenten, wie sie in den beiden Werkchen zu Tage gefördert worden sind, aus rein praktischen Gründen nicht befreunden. Sehen wir uns einmal die Ergebnisse dieser „wissenschaftlichen" Grammatiken ein wenig an. Da sagt Vietor z. B. in § 24: „Es werden im Englischen noch 3 Kasus unterschieden: Nominativ, Genitiv (Possessiv) und Objektiv. Der Objektiv vereinigt in sich den deutschen Dativ und Akkusativ." — Das ist ja sehr wissenschaftlich; praktisch verwertbar für die Schule ist es nicht. Denn der Objektiv ist dem Schüler ein unbekannter Begriff; bis Untertertia hat er mit Dativ und Akkusativ gearbeitet; nun soll er plötzlich die beiden Kasus um der unbestimmten Grösse Objektiv willen fallen lassen. Verwechselt er schon Dativ und Akkusativ häufig genug, wie wenig wird er sich erst klar werden, wenn er für beide den ihm ganz fremden Begriff Objektiv einsetzen soll! — Die Bezeichnung Genitiv lässt Vietor nur von dem sogenannten „sächsischen Genitiv" gelten. Lieber wäre ihm allerdings noch die Benennung „Possessiv". Das ist wiederum sehr wissenschaftlich und stimmt ganz mit den bitterbösen Bemerkungen, die er später als Quousque Tandem in seiner Schrift S. 13 über die Kasus macht; aber praktisch verwertbar ist es keineswegs. Denn § 29 sieht er sich zu der Erklärung gezwungen: „Statt des Genitivs steht sehr häufig eine Umschreibung mit der Präposition *of (òv)* 'von' mit dem Objektiv. Z. B. *of Robert [òv rò'b.rt]* statt *Robert's* 'Roberts'. (Vgl. das deutsche *von Robert* und das französische *de Robert*)."

Dazu muss er nun die Anmerkung machen: „Diese Umschreibung tritt jetzt in der Regel ein, wenn das Genitivverhältnis kein possessives ist. Vgl. die Satzlehre.“ Und § 30 heisst es: „In gleicher Weise tritt vor den Objektiv oft die Präposition *to [tū]* ‘zu’, seltner *for [fŏr* ‘für’, zum deutlichen Ausdruck eines Dativverhältnisses. Z. B. *to Robert* (statt *Robert* allein) ‘(dem) Robert’. (Vgl. das deutsche *zu Robert, für R.*; und das französische *à Robert*).“

Wir glauben, schon aus dieser kleinen Probe liesse sich ersehen, ob die alte, „unwissenschaftliche“, oder die neue, „wissenschaftliche“, Grammatik für die Schule verwertbarer ist. Die angeführten Paragraphen versteht kein Untertertianer, und für Untertertianer sind sie bestimmt. Es ist niemandem etwas Neues, dass es im Englischen nur Reste der Deklination giebt; aber wir wissen auch wohl, warum wir die alte Nomenklatur: Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ beibehalten, weil diese nämlich dem Schüler verständlich ist, die Vietor'sche aber nicht. Welche Mühe kostet es letzteren, ein *of Robert* oder *to Robert* herzustellen! Und was wird der Schüler mit der Anmerkung beginnen: „Diese Umschreibung tritt jetzt in der Regel ein, wenn das Genitivverhältnis kein possessives ist. Vgl. die Satzlehre.“ (!!) Letztere ist nun leider noch nicht erschienen; der Lehrer wird also die Anmerkung eingehend zu erläutern haben. Glauben denn die Reformer wirklich, dass auf diese Weise der grammatische Unterricht eingeschränkt werden würde? Koschwitz fühlt denn auch in seiner „Neufranzösischen Formenlehre“ lebhaft das Bedürfnis, für den Schüler etwas weniger gelehrt und unverständlich zu sein. Bei ihm heisst es z. B. § 15: Nominativ und Akkusativ[1])

1) Vgl. damit den Ausspruch Quousque Tandem-Vietors (S. 15): „Es kann alles nichts helfen: die französischen Hauptwörter haben formell keinen Kasus mehr“ u. s. w.

werden durch die Wortstellung unterschieden. Zum Ersatz des Genitivs und Ablativs bedient man sich der Präposition *d(ę)* (*de*), vor Vokal *d-* (*d'*); zum Ersatz des Dativs der Präposition *a* (*à*). Demnach ergeben sich als Paradigmata:

Singulare:

N.	*Pọl (Paul)*	*œ̃ fis (un fils)*	*ün fii (une fille)*	
G.	*d(ę) Pọl*	*d-œ̃ fis*	*d-ün fii*	
D.	*a Pọl*	*a œ̃ fis*	*a ün fii*	
A.	*Pọl*	*œ̃ fis*	*ün fii.*	
	la sœr (sœur)	*l-ami (l'ami)*	*le frę̄r*	
	d (ę) la sœr	*d (ę) l-ami*	*dü frę̄r*	
	a la sœr	*a l-ami*	*o frę̄r*	
	la sœr	*l-ami*	*lę frę̄r.*	

Plurale:

N.	*lę sœr, -z (les sœurs)*	*lę-z-ami, -z (les amis)*	
G.	*dę sœr, -z*	*dę-z-ami, -z*	
D.	*o sœr, -z*	*o-z-ami, -z*	
A.	*lę sœr, -z*	*lę-z-ami, -z*	
	lę frę̄r, -z (les frères)		
	dę frę̄r, -z		
	o frę̄r, -z		
	lę frœr, -z.		

Was Koschwitz in Bezug auf die Kasusbezeichnung Vietor an „Wissenschaftlichkeit" nachgiebt, das ist er ihm dadurch voraus, dass er die phonetische Umschrift der orthographischen Schreibung vorausschickt, gleich als ob letztere nur der ersteren wegen vorhanden sei. Wie mag es in den Köpfen der Quintaner aussehen, die nach Koschwitz Französisch, und der Untertertianer, die nach Vietor Englisch lernen! Wie recht hat Foth [1]),

1) Der französische Unterricht auf dem Gymnasium, Leipzig 1887, S. 123.

wenn er sagt: „Wie der Mensch überhaupt Vieles, was er lernt, einfach lernen muss, ohne es zu verstehen, d. h. bis in seine letzten Gründe zu verstehen (denn in gewisser Weise ist ja jedes Lernen ein Verstehen), so muss es vor allen die Jugend: sie kann nicht Alles bis auf den letzten Grund erfassen und begreifen, für sie genügt vorerst ein äusseres Verständnis, die nächstliegende Erkenntnis. Namentlich gilt das für die Formenlehre, bei der ein wissenschaftliches Ergründen am allerwenigsten angebracht ist.“ Und S. 124: „Was nun die Befürchtung anbetrifft, dass bei unserer dem Unterricht zu Grunde zu legenden Auffassung von der Sprache der Schüler über das Wesen dieser letzteren im Unklaren bleibe, dass er dieselbe als eine zufällig gewordene, willkürliche Erscheinung betrachte, dass ihm ihre Gesetze als Polizeivorschriften erscheinen, so lasse man sich nicht bange machen. — — Das müsste ein elender Unterricht sein, der nicht tausendfache Gelegenheit fände, hierüber dem Schüler ein Licht aufzustecken, auch ihm an besonders signifikanten Fällen zu zeigen, welchen Gang die Entwickelung genommen habe, wie sich der heutige Zustand in diesem oder jenem besonderen Falle als der Ausfluss einer bestimmten Gesetzmässigkeit darstelle.“

Nun haben die Reformer den Satz aufgestellt[1]): „An die Stelle der Regeln trete das Prinzip!“ — und glauben damit eine neue pädagogische Erfindung gemacht zu haben. Schade nur, dass das so stolz auf dem Ocean grammatischer Reformweisheit dahinsegelnde „Prinzip“ manchmal so kläglich Schiffbruch leidet! Ganz richtig hält Foth den Reformern entgegen (S. 129): „Was sollen aber dem, der die Sprache lernen will (und den nur hat

1) Bei Quousque Tandem S. 28.

der Schulunterricht im Auge!) Prinzipien und Gesetze? Was soll dem das Wesen der Erscheinungen nützen, der die Erscheinungen selbst nicht kennt? Er mag hundert Mal wissen und einsehen und begreifen, dass der Konj. der Modus des subjektiven Empfindens ist oder dass das vorstehende Adjektiv auszeichnet, das nachstehende unterscheidet, weiss er damit denn auch, dass nach *ordonner* u. s. w. nicht der Subj., sondern das Conditionnel, dass nach *il semble* der Subj., nach *il paraît* der Indikativ steht, kurz, wird er damit in allen einzelnen Fällen gleich das Richtige treffen? Das ist es aber, worauf es uns zunächst ankommt: erst Kenntnis, dann Erkenntnis, das gilt auch hier."

Wie wir an der Darstellung der Deklination bei Koschwitz und bei Vietor bereits nachgewiesen haben, bleibt die „wissenschaftliche" Grammatik auch gar nicht konsequent und kann es nicht. Auch hier trifft Foth ins Schwarze, wenn er (S. 119) bemerkt: „Zu welchen Consequenzen würde es führen, an dem Verfahren der lat. Sprache die französische zu messen, vom Standpunkte der synthetischen Sprachen aus die analytischen zu beurteilen? Da dürfte man auch nicht von einem Passiv, ja da dürfte man überhaupt nicht mehr von einem Parfait, Plusqueparfait sprechen! Warum ziehen die Herren hier diese Consequenzen nicht? Weil ihnen das selbst zu ungeheuerlich vorkommen würde: weil sie damit thatsächlich vorhandene und greifbare Unterschiede eliminieren und dem heutigen Sprachgefühl geradezu ins Gesicht schlagen würden, das wohl unterscheidet zwischen blossen Formenwörtern und der volleren Bedeutung derselben." Was wird der Schüler, so fragen wir, mit der gelehrten Bezeichnung „Präterito-Präsentia" bei Vietor anfangen, was mit folgender Unterscheidung der französischen Verbalflexion bei Koschwitz § 47:

Die französische Verbalflexion unterscheidet:

A. lebende Konjugationen:

1. die Verben auf *e*, *-r (er)*,
2. die inchoativen Verben auf *ir*;

B. abgestorbene Konjugationen:

1. die Verben auf *r'*, *r (re)*,
2. die reinen Verben auf *ir*,
3. die Verben auf *ŭar (oir)*.

Und nun lege man einmal einem Quartaner das dünne Heftchen der Formenlehre von Koschwitz vor! Mit Entsetzen wird er auf dasselbe blicken; ist ihm doch der Inhalt Seite für Seite gleich unverständlich! Denn eine Grammatik für Studenten ist eben auch im Jahre 1890 noch keine Grammatik für 11—12jährige Schüler! Muss nicht den letzteren bei der Einteilung der französischen Konjugationen in lebende und abgestorbene angst und bange werden? „Die Lehre vom französischen Verb", sagt Foth (S. 128), „ist an und für sich keineswegs ein Schmerzenskind der Pädagogik; dazu hat man sie erst gemacht!" [1]) Gewiss wird sich kein einsichtiger Lehrer entgehen lassen, die Ergebnisse der Wissenschaft für den Schulunterricht insoweit zu verwerten, als das Verständnis der Schüler für gewisse sprachliche Vorgänge dadurch wirklich gefördert wird und dies ohne Zeitverlust geschehen kann. Macht man den Zögling z. B. bei den sogenannten „unregelmässigen" französischen Verben — die Herren Reformer mögen den verpönten Ausdruck gütigst verzeihen! — auf den Unterschied zwischen stammbetonten und endungsbetonten Formen aufmerk-

---

1) Über die darauf bezügliche Litteratur vgl. Ohlert, Die fremdsprachliche Reformbewegung, Königsberg 1886, und Zverina, Die didaktische Behandlung der franz. Verbalflexion an der Realschule, Wien 1879.

sam, so wird er leicht vermeiden, die 3. P. Plur. d. Prés. de l'Ind. von *vouloir* etwa nach der 1. u. 2. Plur. zu bilden (also *voulent* statt *veulent*), wie er es erfahrungsgemäss so gern thut, sondern wird sich sehr rasch gewöhnen, die 3 Personen d. Sing. mit der 3. Pers. d. Plur. zusammen zu merken. Das sind kleine Hilfsmittel, die keine Zeit kosten; denn zu langatmigen wissenschaftlichen Expektorationen des Lehrers hat die Schule keine Zeit, und dem Schüler nutzen sie nichts.

Von dem Widerspruche abgesehen, dass die „wissenschaftliche" Grammatik die heutige Sprache einerseits mit Gewalt in den toten Schematismus der historischen Grammatik presst, während sie zu gleicher Zeit die lebende Sprache und den heutigen Lautstand mit grossem Gepränge auf ihren Schild hebt, ist es, wie wir schon betonten, nicht möglich, die Formenlehre, noch weniger die gesamte Grammatik, auf Grund des Lautstandes konsequent durchzuführen, ohne manchen Kapiteln Gewalt anzuthun. Wie verwickelt erscheint doch bei Koschwitz allein die Pluralbildung der Substantiva! Da heisst es § 8 fl.:

Die Einzahl und die Mehrzahl werden nur dann geschieden, wenn das in der Mehrzahl stehende Substantiv mit einem folgenden, vokalisch anlautenden Worte gebunden werden muss. In diesem Falle ertönt nach dem Plural des Substantivs ein (als Anlaut des folgenden Wortes gesprochenes) *z*. Also:

Sgl. *ami*
Pl. *ami*, bei Bindung *ami-z*.
Ebenso: Sgl. *fam (femme); žœ (jeu)*
Pl. *fam, fam-z; žœ, žœ-z* u. s. w.

Ausnahmen bilden: 1. die männlichen Substantiva auf *al*, deren Plural auf *o* (bei Bindung *o-z*) ausgeht:

Sgl. *šval (cheval); metal; mal*
Pl. *švo,-z; meto,-z; mo,-z.*

Diese Probe möge genügen. Wird nicht in dem Kopfe des Quintaners nach dieser Fassung eine heillose Verwirrung erzeugt werden, eine ewige Verwechslung entstehen zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache? Wird der Schüler nicht meinen, das Pluralzeichen dürfe nicht gesetzt werden in allen den Fällen, in denen es nicht hörbar ist? Und wer bürgt denn nun für die jedesmalige genaue Befolgung der Bindung vor einem vokalisch anlautenden Worte? Ist diese nicht in sehr vielen Fällen Sache des Zufalls? Sprechen es doch die Reformer selbst mit Vorliebe aus — und darin haben sie recht — dass die Schule oft viel zu peinlich auf die Bindung des *s*-Lautes achte!

Wie soll der 10jährige Schüler derartige Haarspaltereien verstehen, und mit welchem Rechte will man denn plötzlich die geschriebene Sprache auf den Aussterbe-Etat setzen? Ferner: Ist es etwa ein so himmelweiter Unterschied, wenn wir nach alter Weise sagen: „Die männlichen Substantive auf *-al* „verwandeln" diese Silbe im Plural in *-aux*, z. B. *cheval-chevaux, métal-métaux, mal-maux*", oder wenn Koschwitz das „Prinzip" aufstellt: Der Plural der männlichen Substantiva auf *-al* „geht" auf *o* (bei Bindung *o-z*) „aus"? Ja, wir meinen, unsere „Regel" (mit Erlaubnis der Herren Reformer sei das geächtete Wort gebraucht!) übertreffe Koschwitz' „Prinzip" mindestens an Klarheit; denn wer bürgt dafür, dass der Schüler nach jener Fassung das *o* (*o-z*) nicht etwa an die Silbe *al* hängt? Vor diesem Irrtume schützen ihn höchstens die beigefügten Beispiele!

Auch Vietor macht sich in seiner „Formenlehre“ der Inkonsequenz schuldig. Ist es etwa „wissenschaftlich“, wenn er in § 67 sagt: a) Präteritumbildung durch Verwandlung des Auslauts *d* in *t* (geschrieben *t*). Z. B.

send [send] ‘schicken’, Prät. *sent [sent]*?

Muss er hier nicht auch “verwandeln“ wie wir? Freilich beeilt er sich, in einer Anmerkung die historische Grammatik in ihr Recht einzusetzen:

„In dem *t* sind der Auslaut *d* und die Anfügung zusammengefallen. Diese Verben sind also schwache.“ Wie stimmt aber die Bezeichnung mit dem Satze seines *alter ego*, des Quousque Tandem, S. 15: „Die Einteilung der Zeitwörter in starke und schwache, die in der heutigen Sprachperiode keine Begründung findet und begreiflicher Weise doch auch nicht allen früheren „Perioden der historischen Grammatik“ zugleich entsprechen kann, und andere von Vietor nachgewiesene Verkehrtheiten der englischen Schulformenlehre mögen hier auf sich beruhen?“ Ei, warum behält dann Vietor selbst diese Ausdrücke bei? Wie will er uns dann den Gebrauch der Termini Dativ und Akkusativ zum Vorwurfe machen? — Wie in jeder anderen Grammatik steht denn auch bei Vietor *to send* in dem „Verzeichnis der Verben mit unregelmässigen Stammformen“ (von „unregelmässigen Verben“ will er nicht geradezu sprechen, das wäre ja „unwissenschaftlich“: deshalb zieht er sich klüglich hinter die „unregelmässigen Stammformen“ zurück). Da ist doch Koschwitz glücklicher, wenn er von „lebenden“ und „abgestorbenen“ Konjugationen handelt! Freilich dürften die „abgestorbenen“ Konjugationen in „lebenden“ Sprachen dem Schüler zu denken geben, wie denn die schönen Tempusbezeichnungen: Futur des

Praesens, Futur des Imperfects, Futur des Plusquamperfects u. a. m. ihn sicher zu tiefem Nachdenken über die „Naturgemässheit“ dieses grammatischen Unterrichts anregen werden!

In Summa: Wieviel Gutes die „wissenschaftliche“ Grammatik auch immer an sich haben mag, es ist ebensoviel des blossen Scheinwesens, der Spielerei und der Wortklügelei daran, und in der von Victor und Koschwitz durchgeführten Weise ist sie für die Schule gar nicht zu gebrauchen, denn 1. ist sie dem Verständnisse des Schülers nicht angepasst[1]), 2. nicht konsequent durchgeführt und durchführbar, und 3. bedeutet sie nur eine gewaltige Vermehrung des Lernstoffes für den Schüler, dem daran schlechterdings alles neu ist.

Non scholae (d. h. nicht für die Gelehrtenrepublik!), sed vitae discimus! Daher hat Foth recht, wenn er (S. 120) verlangt, „dass für den Schulunterricht die Sprache darzustellen ist als fertiges Produkt, nicht als geschichtlich so und so gewordene Erscheinung, auch nicht als naturwissenschaftliches, anthropologisches Erkenntnisobjekt“, und wenn er ferner meint, „dass die Auffassung und Darstellung der Sprache, wie sie ist, an und für sich denselben Grad von Berechtigung, denselben Grad von Wissenschaftlichkeit für sich in Anspruch nehmen darf als die Auffassung und Darstellung der Sprache, wie sie geworden ist und wie sie wird.“ Damit wollen wir dieses Kapitel schliessen.

Gegenüber den Bestrebungen der einen Partei, das Banner der „wissenschaftlichen“ Grammatik auf unseren

---

1) Vgl. darüber auch die Kritik Eidams, Phonetik in der Schule? Würzburg 1887, S. 21 ff.

höheren Lehranstalten aufzupflanzen, nehmen sich die Angriffe der anderen aus demselben Lager auf jeglichen grammatischen Unterricht in den neueren Sprachen recht wunderlich aus. Während ein Teil der Reformer (namentlich Universitätslehrer) die „grammatisierende“ Schule in einen grammatisierenden Hörsaal umbauen möchte, will ein anderer alle Grammatik einfach aus dem Unterrichte verbannt wissen. Ein bescheidener Bruchteil endlich, wie Münch[1]), Hornemann[2]), Ohlert[3]), nimmt eine vermittelnde Stellung zwischen diesen beiden äussersten Richtungen ein und warnt vor allzu raschem Vorgehen. Suchen wir uns nun einmal darüber klar zu werden, wie sich die Reformer den künftigen grammatischen Unterricht (von der „wissenschaftlichen“ Grammatik abgesehen) vorstellen. Selbst den entschiedensten Neuerern ist es zuletzt nicht recht ernst mit der gänzlichen Beseitigung der Grammatik. „Doch wird man deshalb nicht“, sagt Vietor im Vorwort zu seiner ‘Englischen Schulgrammatik’, „wie der geistreiche und erfahrene Verfasser von ‘Eins!’, Graf Pfeil, es will, die systematische Grammatik ganz aus der Schule zu verbannen brauchen, sofern sich nur die Schulgrammatik darauf beschränkt, die wichtigsten der Sprache zu Gebote stehenden Mittel und bei ihr geltenden Gesetze kurz und übersichtlich darzustellen und den Schüler zum eignen Beobachten und Nachdenken anzuregen.“ Leider bleibt Vietor dieser Anschauung nicht treu, denn als Quousque Tandem schreibt er (S. 31): „Wo aber bleibt die Grammatik? Sie

1) Zur Förderung des franz. Unterrichts, insbesondere auf Realgymnasien, Heilbronn 1883.

2) Zur Reform d. neusprachl. Unterrichts auf höheren Lehranstalten, 2 Hefte, Hannover 1885.

3) Die fremdsprachliche Reformbewegung, Königsberg 1886.

schliesst sich im Einzelnen schon ganz von selbst an die Lektüre an. In nicht zu grossen Zwischenräumen sollte dann eine Revision des inzwischen behandelten Lesestoffes auf bestimmte Kapitel der Grammatik stattfinden und das Ergebnis systematisch zusammengestellt und zur Ergänzung früherer Auf teilungen benutzt werden.“ Selbst einer der eifrigsten „Rufer im Streite“, Bierbaum[1]), findet, dass sich „Quousque Tandem die Sache ziemlich leicht mache!“ Jedenfalls hat noch keiner der Reformer ein unfehlbares Ersatzmittel für die Grammatik gefunden; denn was für den Einzel- und Privatunterricht gilt, passt eben nicht auch auf den Massen- und Schulunterricht. Das vergisst Graf Pfeil[2]). Hier ist und bleibt die Grammatik die unerlässliche Kontrolle, welche die Unterrichtsbehörde verlangen muss. Ohne geregelten grammatischen Betrieb würde die Lektüre sehr bald in ein gedankenloses Herumraten der Schüler ausarten. Mit Recht sagt Münch (a. a. O. S. 77): „Die Stoffaufnahme bleibt überhaupt eine vage, wenn sie nicht durch strenge Formenaufnahme hindurch erfolgt.“ Die Schulgesetze aber schreiben ausdrücklich vor, dass die Ertheilung des grammatischen Unterrichts in gründlicher und wissenschaftlicher Weise geschehen soll. Mit den allgemeinen Redensarten Quousque Tandem's ist also nichts gethan; sie entsprechen auch gar nicht den Zielen des Unterrichts an höheren Lehranstalten. Letztere haben nämlich keine Sprachkünstler auszubilden, sondern namentlich auf Grund des grammatischen Unterrichts eine

1) Die Reform d. fremdsprachl. Unterrichts, Kassel 1887, S. 93.

2) Vgl. dessen Schriften: Eins! Leipzig 1879; Unser höheres Schulwesen ist schwer krank, Breslau 1882; Gedächtniskunst und Vokabellernen, Breslau 1882; Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten? Breslau 1884.

derartige logische Schulung der Zöglinge anzubahnen, dass es diesen späterhin leicht möglich ist, sich rasch in das Verständnis der Schriftwerke fremder Völker hineinzuleben. „Die Schule ist keine Anstalt zur Ausbildung, sondern zur allgemeinen Vorbereitung der Schüler", sagt Tanger[1]). Damit ist die Sache viel deutlicher bezeichnet als mit dem so oft verpönten und verhöhnten Ausdruck „formale Bildung". Damit ist auch all den Missdeutungen desselben die Spitze abgebrochen, wie sie uns in den Reformschriften begegnen. Mit grösser Genauigkeit weist Hornemann (a. a. O. S. 15 ff.) namentlich Bierbaum, welcher ja gegen die „grammatisierende Methode" ganz besonders eifert, nach, wie wenig die „neue Methode", die sogenannte „analytisch-direkte", „die wichtigsten Aufgaben der allgemeinen Bildungsschule" begriffen hat. Er führt den Beweis, dass Bierbaum Steinthal[2]) gar nicht verstanden, wenn derselbe sagt, die Grammatik sei gar keine Logik. „Logisch", sagt letzterer[3]), „bedeutet ebensowohl, was zur Wissenschaft der Logik gehört, z. B. eine logische Frage, ein logisches Gesetz, als auch, was den Gesetzen der Logik gemäss überhaupt vernünftig eingerichtet ist. Nur nach dem ersten Sinne wird behauptet, die Sprache sei nicht logisch; nicht nach dem zweiten. Z. B. die Kongruenz-Regel und das bestimmte Genus des Wortes tabula sind Verhältnisse, die ausschliesslich der Grammatik angehören; und sie mit ihresgleichen machen den Gegenstand der Grammatik, die Sprache, aus. In dem formalen Verfahren aber, in der Anwendung der sprachlichen Gesetze

1) Muss der Sprachunterricht umkehren? Berlin 1888, S. 12.

2) Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues, Berlin 1860, S. 93.

3) Psychologie und Sprachwissenschaft, Berlin 1871, S. 68.

auf sprachliche Stoffe, tritt notwendig die Logik ein. Von einem Knaben wird das Perfectum Indicativi Activi von *laudare* verlangt; er wird diese Form durch eine Reflexion, durch einen logischen Schluss finden, vorausgesetzt, dass er die lateinische Konjugation versteht. Die logische Operation ist sogar ziemlich lang, so schnell sie der Knabe auch macht. Er operirt mit sprachlichem Stoffe in logischer Form. — Man sieht also, dass der nichtlogische Charakter der Grammatik sie gar nicht hindert, ein trefflicher Stoff für Denkübungen zu sein[1])." Wir haben uns absichtlich so eingehend mit den Begriffen der formalen Bildung und der formalbildenden Kraft der Grammatik an dieser Stelle beschäftigt, weil gerade hier die Reformer alle Hebel in Bewegung gesetzt haben, um die Grammatik in Misskredit zu bringen und ihre Stellung im Sprachunterrichte zu erschüttern. Wir haben aber auch gesehen, wie wenig die Reformer selbst der Grammatik entraten können, so schwere Anklagen sie auch gegen dieselbe schleudern. Es ist und bleibt der vernünftige Betrieb der Grammatik eine ausgezeichnete Schulung des jugendlich ungezügelten Denkens und ist daher für den höheren Schulunterricht nimmermehr ganz zu entbehren. Eine andere Frage ist die, in welcher Weise und in welcher Ausdehnung die Grammatik in den neueren Sprachen auf unseren Schulen getrieben werden soll.

Bezüglich des ersten Punktes müssen wir erklären: jedenfalls nicht in der Weise, wie sie Graf Pfeil und Quousque Tandem vorschlagen. Der erstere berücksichtigt den Schul- und Massenunterricht zu wenig, und des letzteren Vorschläge sind so seicht, dass selbst sein

1) Hornemann II, S. 16 f.

Schildknappe Bierbaum sich nicht davon befriedigt fühlt. Wenn sodann eine grössere Anzahl Radikalreformer verlangt, auf jedes grammatische Lehrbuch im neusprachlichen Unterrichte zu verzichten und den Schüler sich selbst seine Grammatik aufstellen zu lassen, so müssen wir auch dieser Forderung unseren Beifall versagen. Sie ist überhaupt nur für die erste Zeit des Unterrichts erfüllbar; mit dem Aufrücken des Schülers in die nächst höhere Klasse, mit der Übernahme des Faches durch einen anderen Lehrer wird sie vollständig hinfällig. Ausserdem weiss jeder praktische Schulmann, wie Schüleraufzeichnungen beschaffen sind, wie fehlerhaft selbst das vom Lehrer Angeschriebene oft vom Schüler in das Heft eingetragen wird. Es käme nichts weiter dabei heraus, als ein von Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten wimmelndes, lückenhaftes, oft nachlässig gehaltenes Heft, welches alles andere als eine übersichtliche Darstellung der Grammatik zur Anschauung brächte! Wo es sich ohne Zeitverlust und ohne Schwierigkeiten thun lässt, lasse man den Schüler die „Regel" („Prinzip" oder „Regel", es kommt auf den Namen nicht an!) selbst finden: das macht ihm Freude. Nur ist dies nicht in allen Fällen angebracht, und keineswegs vermag er deswegen die gedruckte Grammatik zu entbehren. An ihrem Texte soll er kontrollieren, was er etwa falsch aufgefasst; an ihr soll er wieder auffrischen, was ihm aus der Erinnerung entschwunden. Auch hat das Findenlassen durch die Schüler seine Schattenseiten. „Ein weiterer Vorwurf, den die Reformer gern gegen uns erheben", sagt Tanger in Bezug hierauf (a. a. O. S. 25), „betrifft den Umstand, dass wir angeblich die Schüler mit abstrakten, unverdaulichen Regeln füttern, während, wenigstens bei der strengeren Modifikation der neuen Methode, der Schüler sich seine

Grammatik aus dem Anschauungsstoffe selber schöpfen, sich sozusagen seine eigene Grammatik zusammenbauen soll. Das klingt ja herrlich und ist im Grunde genommen nicht um ein Haar besser als das oben erwähnte Waltersche Urteil über die Einzelsätze[1]); denn erstens ist das selbständige Abstrahieren der Regeln aus dem Anschauungsmaterial entschieden schwerer als das Lernen schon abstrahierter Regeln, ja ohne die entscheidende Hilfe des Lehrers für den kindlichen Verstand überhaupt unmöglich; zweitens wird dieses Selbstfinden von Regeln eben durch die unentbehrliche Beihilfe des Lehrers zu einer blossen Farce; drittens werden die Schüler dadurch nur zu verwerflichem, voreiligem Schliessen aus ungenügenden Prämissen verleitet, und viertens ist es eine unverzeihliche Thorheit und Verschwendung von Zeit und Mühe, wenn immer und immer wieder von vielen die äusserst schwierige und langwierige Arbeit der Zusammenstellung einer Grammatik geleistet werden soll, welche schon geleistet worden ist und deren Ergebnis in Gestalt fertiger Sprachlehrbücher für jedermann um ein Billiges zu haben ist. Ja, wir bieten den Schülern in abgekürztem Verfahren die fertigen Regeln, und was wir ihnen davon bieten, ist keineswegs zu schwer.“ Nach alledem können wir uns nicht dazu entschliessen, den Schüler sich seine Grammatik ganz selbständig aufbauen zu lassen, sondern halten den Gebrauch einer gedruckten, kurzgefassten systematischen Grammatik (nur nicht etwa der „wissenschaftlichen“ Vietors oder der von Koschwitz!) für unumgänglich notwendig für den Schüler zur Kontrolle und Sicherung des in der Schule Gelernten.

1) Max Walter, Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage. Kassel 1887 (Progr.), 375.

Eine weitere Frage ist nun die, ob das grammatische Lehrbuch systematisch oder methodisch eingerichtet sein soll, d. h. ob der grammatische Teil vom Übungsbuche zu trennen ist, oder ob er mit den Übungsstücken zu einzelnen Kapiteln verknüpft werden soll. Wir glauben, für die Unter- und Mittelstufe wird sich beides im Grunde genommen ziemlich gleich bleiben. Das Eifern der Reformer gegen die „bequemen Portionen" Grammatik in einem methodisch eingerichteten Lehrbuche ist ein ganz blindes; sobald die einzelnen Kapitel der systematischen Grammatik nur einigermassen umfangreicher sind, wird kein verständiger Lehrer dieselben den Schülern auf einmal aufbürden: das würde genau so unsinnig sein, als wenn der Arzt den Kranken die ganze Medizin auf einmal einnehmen lassen wollte. Die Reformer haben also keine Ursache, gegen die „löffelweise, in bequemen Portionen" erfolgende Aufnahme des grammatischen Pensums durch die Schüler zu Felde zu ziehen: auch der kürzeste, systematisch angelegte grammatische Leitfaden kann nicht auf einmal verdaut werden. Gerade systematische Zusammenstellungen pflegen der Jugend zuwider zu sein: man muss ihr also das Unverdauliche wenigstens nach Kräften verdaulich zu machen suchen, und das geschieht in den „löffelweise" verabreichten, „bequemen Portionen" der methodischen Grammatik. Und sind denn die Reformer im stande, ihren Schülern die Grammatik anders als „löffelweise" an den dazu bestimmten Lesestücken beizubringen? Oder wollen sie etwa an einer einzigen Anekdote die gesamte Grammatik vorführen? Manchmal scheint es fast so.[1]) Wie muss wohl dann dem Schüler

1) Tanger (S. 21) berichtet, dass ein reformlustiger Freund ihm auf Befragen zugegeben habe, dass „er zur gründlichen Einübung des allerdings 18 Zeilen langen ersten Lesestücks (aus

„nach wochenlangem Durchkauen desselben Sprachbissens“, wie Tanger (S. 23) sich treffend ausdrückt, zu Mute sein? Wird er das Sprachstück nicht bis zum Überdrusse satt haben, an dem zu nagen er immer und immer wieder gezwungen wird? Geben ihm aber die Reformer an jedem einzelnen Sprachstücke nur einen kleinen Bruchteil der Grammatik — und so werden sie wohl verfahren müssen, falls sie sich nicht unendlich lange bei demselben Stücke aufhalten wollen — bringen sie ihm dann die Grammatik anders als „löffelweise, in bequemen Portionen“ bei? Dass auf der Oberstufe die Wiederholung des gesamten grammatischen Pensums an einem kurzen, systematischen Kursus zu erfolgen habe, dürfte wohl bei keinem Fachmanne Widerspruch erregen. Für die Mittel-, und noch mehr die Unterstufe wird man wohlthun, mit allzu reichlichen Dosen systematischer Grammatik vorsichtig zu sein, um die Schüler nicht abzuschrecken. Am besten wäre es — und damit werden wir den Systematikern wie den Methodikern gleich gerecht — das grammatische Lehrbuch so einzurichten, dass den Übungsstücken eine kurze, systematische Grammatik voranginge, während alsdann die einzelnen grammatischen Kapitel methodisch mit den Übungsstücken verknüpft wären oder sich wenigstens in jeder Lektion Hinweise auf das zu behandelnde grammatische Pensum vorfänden.

Am allerwenigsten können wir uns mit dem Vorschlage Münchs befreunden, der über die Anordnung des grammatischen Lehrbuchs folgendes schreibt (S. 30): „Man pflegt schon jetzt hie und da den Stoff zu demselben

Plattners Elementarbuch) mindestens sechs Wochen angestrengtester Arbeit nötig hätte.“

grammatischen Thema unter A, B und C zu verteilen. Sollte diese Einrichtung nicht nach einem festen Prinzip zu verwenden sein? Man gebe z. B. unter A jedesmal den Thatbestand, auf das Alltäglichste beschränkt, unter B die ergänzenden, minder landläufigen oder minder festen Erscheinungen, unter C die logische Begründung oder Orientierung. — — Dass in vielen Fällen noch ein Anhang von wesentlich idiomatischem Material zu machen wäre, versteht sich, also etwa D.“ Der Raumersparnis halber verweisen wir auf Münchs weitere geistvolle Begründung dieses Planes (S. 30 ff.); beipflichten können wir demselben indes nicht. Vier Rubriken, A, B, C und D, verlangt der geschätzte Schulmann; wird nicht alsbald der nach dieser Grammatik Unterricht erteilende nächste Kollege in peinlicher Gewissenhaftigkeit noch eine fünfte Rubrik E für unbedingt nötig erachten? Und ist nicht Münchs Grammatik nach seinen jedenfalls streng durchdachten Ausführungen erst recht die Grammatik der Grammatiken? Er klagt, dass gerade unsere guten Grammatiken, wie die von Beneke, Steinbart, Lücking, an Stoff überreich seien, und darin geben wir ihm mit vielen anderen[1]) recht; die seinige aber würde den genannten sicher nichts an Reichhaltigkeit nachgeben, und das ist gerade das Gegenteil von dem, was auch wir erstreben: Knapp soll die Grammatik sein; nur das Allernötigste soll sie enthalten, sonst kommen wir keinen Schritt weiter in der Reform des neusprachlichen Unterrichts! Er sagt ja selbst: „Die Lösung ist eben: Beschrän-

1) Man vgl. darüber u. a. die höchst lesenswerte Abhandlung von Dr. Englich, Die französische Grammatik im Gymnasium. Bemerkungen über Inhalt, Umfang und Unterricht. Danzig 1886. Programm No. 28.

kung.“ (S. 28.) Auch irrt er, wenn er meint, durch seine scharfe Rubrizierung nun stets „dem schlimmen Raten und Tappen wohl vorgebeugt“ zu haben. Was dem gereiften Verstande lichtvoll erscheint, ist es deswegen noch nicht für den kindlichen! Werfen wir einen Blick auf das Schema, in welches er das Kapitel vom Gebrauche der Hilfsverben *avoir* und *être* bringen will (S. 30):

A. Wichtige vom Deutschen abweichende Intransitiva mit *avoir (courir* etc.*)*.

B. a) einige minder häufige,
b) die dem Deutschen entsprechend mit *être* zu verbindenden,
c) die schwankenden *(disparaître* etc.*)*.

C. a) Erklärung des Hauptunterschieds zwischen Verben mit zuständlichem und örtlichem Übergang ohne eigene energische Bethätigung *(aller, venir* etc.*)* und Verben mit energischer Bethätigung *(courir, marcher* etc.*)*,
b) Gesichtspunkte für die Doppelkonstruktion von *disparaître* u. ä.

So geistvoll diese Anordnung sein mag, so wenig können wir sie für unsere gekürzten Reformlehrbücher brauchen [1]). Sie ist für den Lehrer, nicht für den Schüler. Münchs Vorschlag ist eben nicht einfach genug; nur zögernd geht er daran, *tabula rasa* zu machen; er möchte reformieren und kürzen, fällt aber dabei einem breiten Schematismus in die Hände. Ist der Schnitt aber einmal nötig, so führe man ihn auch mutig aus.

---

1) Man vgl. damit das „Elementarbuch der Englischen Sprache nach der analytischen Methode bearbeitet“ von L. Sevin. Karlsruhe 1888 u. 1890.

Haben wir uns im vorstehenden genauer mit der Einrichtung des grammatischen Lehrbuchs befasst, so werden wir nunmehr zu untersuchen haben, in welcher Ausdehnung die Grammatik künftighin auf unseren Schulen getrieben werden soll. „Mit dem jetzt in den Schulgrammatiken figurierenden Stoff muss eine Filtrierung durch ein ziemlich grobes Sieb vorgehen, in dem allein das Wesentliche zurückbleibt. Dieses Gefühl bricht sich mehr und mehr Bahn, und es hat z. B. Kühn in seinem zitierten Aufsatze sogleich einen energischen Anfang gemacht mit Unterscheidung und Ausmerzung.“ So sagt Münch S. 28 seines verdienstvollen Buches: „Zur Förderung des franz. Unterrichts.“ Leider befolgt er, wie wir sahen, sein eigenes Rezept selbst sehr schlecht. Er merzt nicht aus, sondern klassifiziert nur ausserordentlich peinlich. Ob die Schüler nach seiner Grammatik mit mehr Lust lernen würden, als nach der doch im ganzen recht übersichtlichen und annehmbaren von Ploetz[1]), die auch er angreift, lassen wir dahingestellt. Wir haben vor allen Dingen wiederum zu fragen: Was bestimmen die staatlichen Lehrordnungen über die Ausdehnung des grammatischen Unterrichts in den neueren Sprachen? Nach ihnen soll die Erteilung desselben in „gründlicher“ Weise erfolgen. Steht nun diese Forderung nicht in Widerspruch mit der jetzt so allgemein verlangten Verkürzung des grammatischen Unterrichts und der grammatischen Lehrbücher? Wir glauben diese Frage mit gutem Gewissen verneinen zu dürfen und stehen in diesem

1) Vgl. hierüber: Zelle, Bemerkungen und Verbesserungen zur Schulgrammatik d. franz. Sprache von Ploetz. Cöslin 1886. Progr. No. 118 und: Apel, Grammatische Bemerkungen im Anschluss an die Schulgrammatik d. franz. Sprache von Dr. Karl Ploetz. Erfurt 1886. Programm d. höheren Bürgerschule.

Punkte entschieden auf der Seite besonnener Reformer. Unnötige Breite und „Gründlichkeit“ sind zwei ganz verschiedene Dinge. Es kann eine Darstellung kurz und dabei doch sehr gründlich, sie kann umgekehrt breit und dabei doch sehr oberflächlich sein. Es lässt sich leicht nachweisen, dass z. B. aus Ploetz' Schulgrammatik vieles gestrichen werden kann, ohne dass die „Gründlichkeit“ des grammatischen Unterrichtes dabei auch nur im geringsten leidet. Die Versuche, aus dem eben genannten Lehrbuche eine verkürzte Grammatik herzustellen, sind von seinen Nachfolgern selbst durchgeführt worden[1]), nachdem seit Jahren die Anregungen dazu von vielen anderen Fachmännern, z. B. Kühn[2]), Ohlert[3]), Schöpke[4]) u. s. w. gegeben worden sind. Jeder praktische Schulmann wird mit ihnen oft empfunden haben, wie unnötigerweise Verba wie *bénir, bouillir, braire, bruire, clore, se dédire de, échoir, faillir, frire, gésir, haïr, ouïr, saillir, traire,* die Nebenformen von *s'asseoir,* das Participium *résous* und der Subjonctif *que je prérale* gelernt werden. Weshalb sich ferner der Schüler die seltenen Substantive *le bail* und *le cal* einprägen soll, die ihm in der Schullektüre nie begegnen (und wenn auch!), vermögen wir nicht einzusehen. So ist auch der Wert der zweiten Regel in L. 32 über den Plural der Adjective *fatal, gla-*

1) Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang d. franz. Sprache. Sprachlehre auf Grund d. Schulgrammatik von Dr. Karl Ploetz, bearbeitet von Dr. Gustav Ploetz und Dr. Otto Kares. Berlin 1888. Ferner: Schulgrammatik d. franz. Sprache von Dr. Karl Ploetz in kurzer Fassung, hgg. von Dr. Gustav Ploetz und Dr. Otto Kares. Berlin 1888.

2) Zur Methodik d. franz. Unterrichts. Wiesbaden 1882.

3) Die fremdsprachliche Reformbewegung.

4) Ein Wort zur Reform des neusprachl. Unterrichts. Stollberg i/E. 1887.

cial u. s. w. ein ganz zweifelhafter; sie bleibt deshalb ebenfalls besser weg. Doch wir können uns der Mühe einer weiteren Aufzählung entheben, da diese, wie erwähnt, ja schon öfters vorgenommen worden ist. Wie im Französischen, so im Englischen. Wozu wir die Schüler mit dem durchaus nicht immer beobachteten Unterschiede von *peas* und *pease*, ferner von *dies* und *dice* behelligen, warum *mediator* und *mediatrix*, *buck-rabbit* und *doe-rabbit*[1]) u. v. a. Gegenstand eingehender grammatischer Behandlung sein sollen, ist wiederum nicht zu verstehen. Doch nicht etwa um des „nächsten Extemporale" willen, wie Quousque Tandem (S. 17) höhnend fragt? Das wäre ein erbärmlicher Grund, und jener hätte recht auszurufen: „Da kann dem Jungen freilich nicht geholfen werden!" Es lässt sich eben vieles rein vokabelmässig aus der Lektüre erlernen, was bisher im grammatischen Unterrichte die kostbare Zeit hinweggenommen hat, und der Schüler wird dies freudiger thun, als wenn es ihm in der langen Liste von „Unregelmässigkeiten" oder „Ausnahmen" drohend entgegenstarrt. Der Lehrer aber wird von neuem die alte Erfahrung machen, dass sich der Zögling das beiläufig Erwähnte oft viel besser merkt als das in Einzelsätzchen mündlich und schriftlich an der Hand der Grammatik sorgfältig Eingeübte. Kommt in der Lektüre z. B. das Verb *haïr* vor, das bei Ploetz die halbe Lektion 5 einnimmt, so giebt man die vier, von den übrigen abweichenden Formen: *je hais, tu hais, il hait*, Impér. *hais* ganz kurz an, und die Sache ist erledigt. Der Schüler wird sich die vier Formen ohne weiteres merken. Nun frage man aber den erfahrenen Schulmann, wieviel Fehler selbst bei der sorgfältigsten Einübung desselben Verbs

1) Vgl. Georg, Elementargrammatik d. englischen Sprache, II, § 15 u. 19.

nach Ploetz, L. 5 gemacht werden! Der Schüler scheut eben vor der „Grammatik“ zurück! Deshalb führe man die „Regel“ oder das „Prinzip“ so einfach und schlicht und klar wie nur immer möglich vor [1]) und ermuntere den Schüler durch packende, den Unterricht belebende, vor allen Dingen nicht aus der alten Geschichte gewählte Beispiele, in der Grammatikstunde nichts Ungeheuerliches zu finden. Daher gebe man aber auch von der Grammatik nur das unbedingt Notwendige und überlasse alles übrige der zufälligen Besprechung in der Lektüre. Natürlich muss diese Besprechung kurz sein, damit aus der Lektürestunde nicht etwa wieder eine Grammatikstunde werde, oder, wie Tanger (S. 17) treffend sagt, damit nicht „die Lektüre zu einem Exercierplatz für grammatischen Drill herabgewürdigt“ werde. Um aber auch den „Grammatisten“ gerecht zu werden, sei uns hier wiederum ein vermittelnder Vorschlag gestattet: Von dem, was wir aus dem methodischen Teile des Lehrbuchs verbannt haben, braucht ja nicht alles aus dem systematischen ausgeschlossen zu sein, sobald sich beide im Lehrbuche vereinigt finden. Mögen hier einige der berühmten Ausnahmen prangen, welche aus dem praktischen Teile ausgewiesen worden sind; mögen sich hier immerhin *orgue, délice* und *amour* im traulichen Vereine wieder zusammenfinden! Lässt man im Lehrbuche jedoch nur eine systematische Grammatik zu, so sei diese unter allen Umständen so kurz wie möglich und enthalte nur das Allernötigste! Man glaube nur nicht mit Ohlert, Münch u. a. durch die Druckschrift das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden zu wollen; ist einmal die Anmerkung im Lehr-

1) Aus diesem Grunde können wir uns auch nicht für „Parallelgrammatiken“, wie sie Hornemann plant, begeistern. Jedem das Seine!

buche vorhanden, so wird sie auch durchgenommen! — Die Feinheiten der Syntax sollten in Zukunft entschieden der Lektüre überlassen bleiben: sie werden sich dem Gedächtnisse auch viel besser am zusammenhängenden Texte als an den paar Beispielen einprägen, die der Regel doch nur auf den Leib geschrieben oder mit mehr oder weniger Gewalt aus einem Historiker herausgezerrt worden sind. Dass der Formenlehre auch im Reformlehrbuche, wie es uns vorschwebt, der ihr gebührende Raum werden muss, dürfte bei ihrer Wichtigkeit wohl kaum bestritten werden; nur werde sie möglichst einfach dargestellt: man trage nicht noch Schwierigkeiten da hinein, wo es gar keine giebt. Die gedächtnismässige Aneignung herrsche vor; vgl. das über „wissenschaftliche" Methode Gesagte. Die Lautlehre dagegen hat entschieden mehr als bisher die Ergebnisse der Lautphysiologie zu berücksichtigen, und dieses Bestreben ist auch im grammatischen Lehrbuche zum Ausdruck zu bringen — in welcher Ausdehnung und in welcher Form, das soll im 2. Teile dieser Arbeit gezeigt werden.

Schliesslich machen wir noch auf einen Punkt aufmerksam, den wir einer warmen Berücksichtigung empfehlen: das Einüben der Formenlehre an kleinen, aber vollständigen Sätzen. Hier stimmen wir mit Bierbaums Ansichten (a. a. O. S. 99) sowie mit Münch (S. 19) durchaus überein. Reformlehrbücher, wie Breymann-Möller[1]) für das Französische, Sevin für das Englische, beide in ihrer Art sehr empfehlenswert, haben dieses Konjugieren in ganzen Sätzen zur feststehenden Forderung erhoben. Der Schüler hat also, etwa nach eigener Wahl der Objekte u. s. w., zu konju-

1) Sehr schätzenswert sind an den Breymann-Möllerschen Lehrbüchern u. a. auch die beständigen Zusammenstellungen von Wortfamilien und Wortgruppen.

gieren: *N'ai-je pas une plume; n'as-tu pas de pomme; n'a-t-il pas un frère* u. s. w. und nicht bloss: *N'ai-je-pas; n'as-tu pas; n'a-t-il pas* u. s. w. Sicherlich wird der grammatische Unterricht dadurch an Leben gewinnen; nur darf Bierbaum nicht meinen, dass man dabei besonders geistreich sei; man vgl. die Kritik Tangers (a. a. O. S. 26 f.).

Fassen wir nun das Ergebnis des gesamten Kapitels zusammen: Die französische wie die englische Grammatik ist auf das für den Schüler unbedingt Nötige zu beschränken. Darnach ist sowohl das Lehrbuch wie die Methode einzurichten. Deshalb, ferner, weil sie durchaus keine Zeitersparnis bedeutet, weil sie noch gar nicht vollständig ausgebaut, endlich weil sie weder konsequent durchgeführt noch durchführbar ist, ist auch die sogenannte „wissenschaftliche" grammatische Methode im praktischen Schulunterrichte nur bei den Kapiteln zu verwenden, bei welchen sie den Schülern wirklich ohne Zeitverlust zu grösserer Klarheit verhelfen kann.

Nach dem Vorausgeschickten dürfte sich dann die französische Grammatik in 3—4, die englische in 2—3 Jahren, also in Obertertia, vollständig erledigen lassen. Somit bliebe — von kleinen, in regelmässigen Zwischenräumen erfolgenden Wiederholungen abgesehen — der Schule ein bedeutend grösserer Zeitraum als bisher für die Lektüre und die Konversation. Damit wäre der praktischen Spracherlernung ein breiter Boden gewonnen, welcher namentlich auch der Pflege des Briefstils[1]) bei schriftlichen, der der Aussprache bei mündlichen Übungen zu gute kommen könnte.

1) Auch ein noch zu wenig berücksichtigtes Kapitel im neusprachlichen Unterrichte!

II. Teil.

Die Lautphysiologie im Schulunterrichte.

Nachdem Sweet[1]) im Jahre 1877 die jetzige Methode der Aussprache-Erlernung einer Fremdsprache *wretched* genannt, Trautmann[2]) 1878 die Schulaussprache des Französischen und Englischen als „grauenvoll" gebrandmarkt, Kräuter[3]) 1880 das Schulfranzösisch als ein „haarsträubendes, oft geradezu unverständliches Kauderwelsch" hingestellt, Quousque Tandem[4]) endlich im Jahre 1882 mit unverkennbarem Behagen auf dasselbe ein seitdem oft angeführtes Verschen des süddeutschen Philosophen Vischer[5]) angewandt hatte, erkannte man, dass in Sachen der französischen und englischen Schulaussprache allerdings etwas geschehen müsse, wenngleich Trautmanns und seiner Anhänger massloses Urteil von besonnenen und tüchtigen Schulmännern gebührend in die

1) A Handbook of Phonetics, Oxford, Preface V.

2) Anglia I, 598.

3) Zeitschrift f. Orth. I, 58.

4) A. a. O. S. 10. Auf 32 Klein-Oktavseiten erklärt er dem gesamten heutigen Sprachbetrieb den Krieg!

5) Schartenmayer, Der deutsche Krieg 1870—71. Nördlingen 1873, V. 238:

„Sprecht ihr aber doch französisch,
Soll's nicht lauten wie chinesisch,
Träng, Detalch und Reglemang
Ist ein sonderbarer Klang."

Schranken gewiesen wurde. Es darf nicht verkannt werden, dass dieser überaus thätige Gelehrte, den zu hören wir selbst noch das Vergnügen hatten, es bei seinem schroffen Ausspruche keineswegs bewenden liess, sondern vielmehr mit positiven Vorschlägen zur Verbesserung der Schulaussprache in seinen Arbeiten hervortrat. Und er stand hierin durchaus nicht allein. Eine ganze Reihe jüngerer Gelehrter widmete sich zum Teil ausschliesslich dem Studium der Lautphysiologie oder Phonetik. Epochemachende Werke, wie die von Sievers[1]), Techmer[2]), Trautmann[3]), Vietor[4]), teilweise auf Vorarbeiten fremder Phonetiker, wie Ellis[5]), Bell[6]), Sweet[7]), Storm[8]) fussend, erschienen rasch hintereinander und zeugten von der unermüdlichen Thätigkeit aller dieser Männer. Bald erfreute sich die junge lautphysiologische Schule sogar eigener Fachzeitschriften, wie der „Phonetischen Studien", hgg. v. Vietor und des „Maitre Fonétique *(də fonetik tîtəər)*", hgg. v. Paul Passy[9]). Es kann nicht befremden, dass jene Gelehrten die weiteste Ver-

1) Grundzüge der Phonetik, Leipzig, 3. Aufl. 1885.

2) Phonetik, Leipzig 1880.

3) Die Sprachlaute im allgemeinen u. die Laute d. Engl., Franz. u. Deutschen insbesondere, Leipzig 1884—86.

4) Elemente der Phonetik u. Orthoepie d. Deutschen, Engl. und Franz., Heilbronn 1885.

5) On Early English Pronunciation etc. 5 Bde, London 1869—89.

6) Visible Speech, The Science of Universal Alphabetics etc. London 1867. — Sounds and their Relations, London 1882.

7) Handbook of Phonetics, Oxford 1877. — Elementarbuch d. gesprochenen Englisch, Oxford u. Leipzig 1886.

8) Englische Philologie, Heilbronn 1881.

9) Présidant de l'Association Fonétique des Professeurs de Langues vivantes und Professeur an der École normale des Instituteurs de la Seine.

breitung der Lautphysiologie anzubahnen bestrebt waren, indem sie mit Nachdruck betonten, dass die schlechte Aussprache des Französischen und Englischen ohne „lautphysiologische Schulung“ nimmermehr verschwinden würde, und daher mehr oder weniger verblümt das Verlangen an die Schule stellten, die Phonetik (womöglich als eigene Disciplin) unter die Zahl ihrer Fächer aufzunehmen. Dass sich auf ihre Seite eine recht bedeutende Anzahl von Männern stellte, die der Einführung der Lautphysiologie in den neusprachlichen Unterricht mit mehr oder minder grosser Entschiedenheit das Wort redeten oder selbst mit praktischen phonetischen Versuchen vorgingen, Männer wie Baumgartner, Beyer, Breymann, Deutschbein, Dörr, Franke, Jespersen, Klinghardt, Kühn, Kräuter, Lange, Lundell, Passy, Quiehl, Rambeau, Schröer, Steuerwald, Western, Walter[1]) u. a. m., darf uns nicht wunder nehmen, wenn wir bedenken, dass die Klage über schlechte Schulaussprache keineswegs vollkommen unberechtigt war, dass namentlich mancher von ihnen selbst aus seiner eigenen Schulzeit her über mangelhaften Aussprache-Unterricht berichten konnte.

Andererseits darf es uns aber auch nicht in Erstaunen setzen, wenn sich gegenüber den, meist von seiten der Universitätslehrer gestellten, weitgehenden Forderungen in Bezug auf „lautliche Schulung“ [2]) die grosse Mehrzahl

1) Die genannten Männer haben sich insgesamt durch Abhandlungen in Fachzeitschriften, Broschüren oder Lehrbücher auf dem Felde der Aussprachereform hervorragend bekannt gemacht, so Steuerwald durch sein 'Lehrbuch der engl. Aussprache', Western durch seine 'Englische Lautlehre für Studierende und Lehrer' u. s. w.

2) Vgl. hierüber besonders Lange, Artikulationsgymnastik im franz. Elementarunterricht. Ztschr. f. nfr. Spr. u. Litt. VIII, 158 ff.

der praktischen Schulmänner zunächst ablehnend oder doch abwartend verhielt, ja, wenn hie und da der eine oder der andere, auf der Praxis allein fussend, die Bestrebungen der Phonetiker kurzweg als „Lautschwindel“ verwarf, im ergötzlichen Gegensatze zu den Aussprache-Fanatikern, welche den neuphilologischen Unterricht am liebsten mit der Lehre vom „Maule an sich“ beginnen möchten. Unter vielen anderen haben sich vor allen Eidam, Tanger und Foth in ihren bereits früher erwähnten Schriften gegen die Phonetik im Schulunterrichte ausgesprochen, und zwar mit Gründen, die durchaus nicht etwa von Voreingenommenheit gegen diese Wissenschaft zeugen. Man wird den genannten Männern das Zeugnis nicht vorenthalten dürfen, dass sie mit ganzem Ernste an die Frage herangetreten sind. Wenn nun bis heute eine Einigung unter den Neuphilologen über den praktischen Wert der Lautphysiologie im Schuldienste noch nicht erfolgt ist und bei Beibehaltung der alten Lehrbücher voraussichtlich auch in den nächsten Jahren noch nicht erfolgen dürfte, so entbindet diese Thatsache den Fachmann keineswegs von der Verpflichtung, an der Lösung jener schwierigen Frage mitzuarbeiten und sich darüber klar zu werden, ob und inwieweit die Phonetik Anspruch darauf erheben darf, im Schulunterrichte Verwendung zu finden.

Wir stehen nun gar nicht an, die Mangelhaftigkeit der französischen und englischen Schulaussprache zuzugeben, wenn wir auch die vernichtenden Urteile eines Trautmann, Kräuter, Vietor nicht unterschreiben; auch wir erkennen an, dass der Pflege einer korrekten Aussprache in Zukunft weit mehr Beachtung geschenkt werden muss, als dies gegenwärtig noch geschieht und geschehen kann, um so mehr, als auch unsere

Lehrordnungen einen hohen Wert auf eine „richtige“ Aussprache legen[1]): aber man sollte im Lager der Radikalreformer nur nicht verkennen, dass wir billigerweise nicht mehr leisten können, als Mittel und Wege uns erlauben, dass es uns bei dem bisherigen ausgedehnten grammatischen Sprachbetriebe, der stiefmütterlichen Behandlung der Lektüre, dem Gebrauche unpraktischer Lehrbücher nach der Donatus-Methode durchaus an der nötigen Zeit gefehlt hat und noch fehlt, der Aussprache fortwährend die Aufmerksamkeit zu schenken, welche ihr ganz sicher als einem wesentlichen Faktor in den neueren Sprachen zukommt. Wenn erst unsere Grammatiken hübsch kurz, unsere Lehr- und Lesebücher wirklich praktisch und anregend eingerichtet sein werden[2]), dann werden wir auch mehr Zeit haben, der Aussprache die ihr gebührende Sorgfalt zu widmen. Eine gute Aussprache aber wirkt erziehend auf den gesamten Menschen, und es macht in der That einen peinlichen Eindruck, wenn Beyer[3]) erzählt, dass er von „nicht übel beanlagten Schülern der Quarta einer trefflichen mitteldeutschen Gelehrtenschule“ Jargonblüten zu hören bekam, wie: *awewusangkor bli tă să wäng mosχé* u. s. w. Das ist freilich traurig; aber dafür nun ohne weiteres den Lehrer verantwortlich machen zu wollen, wie Beyer es thut, ist

1) So sagt z. B. § 19 der Lehrordnung für Sächsische Gymnasien (Gesetz vom 22. August 1876, S. 77): „Auf eine richtige Aussprache mit französischem Accent ist Wert zu legen und darauf vor allem bei dem Lehrer, welchem dieser Unterricht übertragen wird, zu sehen.“ — Dies gilt natürlich auch für Realgymnasien und Realschulen und in erhöhtem Masse für den englischen Unterricht.

2) Vgl. das prächtige „Französische Lesebuch“ von Kühn, Unterstufe. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig 1889, sowie das ebenso empfehlenswerte „Englische Lesebuch“ von Vietor-Dörr, Unterstufe, Leipzig 1887.

3) Das Lautsystem des Neufranzösischen. Cöthen 1887, S. 2.

sehr unrecht. Die Ursache liegt tiefer. Vor allen Dingen sollte man viel mehr noch auf eine gute deutsche Aussprache achten, als dies bis jetzt geschieht. Den wenigen französischen und englischen Stunden steht eine grosse Zahl anderer gegenüber, in welchen deutsch gesprochen wird. In diesen Stunden bekommt man nun von seiten des Schülers gewöhnlich ein recht nachlässiges Deutsch zu hören. Am besten spricht er seine Muttersprache noch in den Deutschstunden selbst. In allen anderen Fächern dagegen glaubt er sich über eine reine Aussprache gänzlich hinwegsetzen zu dürfen und stottert daher oft traurige Einsilbler trübster Färbung als Antwort hervor. Es ist entschieden die Pflicht sämtlicher Lehrer unserer Schulen, welches Fach sie auch immer vertreten mögen, in erster Linie auf eine korrekte deutsche Aussprache mit vernehmbarer, richtiger Betonung in vollständigen Sätzen zu halten. Der dumpfe Murmellaut, wie er namentlich in den Oberklassen bei den Schülern so beliebt ist, muss mit aller Strenge aus unseren Anstalten verbannt werden. In ganz besonderem Masse jedoch liegt dem Lehrer des Deutschen die Pflicht ob, auf deutliche, lautlich korrekte, vollständige Antworten seitens der Schüler zu halten. Für die Fremdsprachen ist dies von ungeheuerer Tragweite; denn so lange unsere Schüler ihr Deutsch nicht möglichst dialektfrei sprechen, werden sie auch keine Laute hervorbringen, die als französische oder englische gelten können. Das deutsche Volk ist es überdies seiner Grösse, seiner Würde schuldig, auf seine Sprache mehr als bisher zu achten, sie weniger zu vernachlässigen. [1]) Hier muss erst noch eine Einheit

1) „Italiener und Franzosen sind darin viel feinfühliger und strenger, denn sie freuen sich ihrer Sprache.“ Schröer, Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen. Berlin 1884, S. 12.

erstrebt werden, und hier ist auch der Hebel zur Förderung der französischen und englischen Aussprache anzusetzen; denn ganz richtig bemerkt Münch (S. 36), dass durch einen stärkeren Zwang in unserer deutschen Lautbildung die Bildsamkeit der Organe von vornherein erhöht werden würde. Je besser also die hochdeutsche Aussprache unserer Schüler, um so besser auch die fremdsprachliche, wenngleich die „Indifferenzlage der Sprachorgane“ bei den verschiedenen Völkern verschieden ist. „Je näher man in seiner Muttersprache dem Dialekt steht, um so schwieriger wird es, die fremde Aussprache sich zu eigen zu machen; je mehr partikularistisch der Standpunkt ist, desto ferner bleibt das Fremde: je mehr gebildet und kosmopolitisch, desto näher rückt das Ausland.“ [1]) Wir werden also, um zu einer besseren französischen und englischen Aussprache zu gelangen, als erste Forderung aufzustellen haben: Die Schule hat ganz besonders darauf zu achten, dass in jedem Fache und in jeder Unterrichtsstunde ein möglichst dialektfreies Deutsch [2]) gepflegt werde.

Allerdings dürfen wir es bei dieser Forderung keineswegs bewenden lassen, haben vielmehr den feststehenden Ergebnissen der Lautphysiologie insoweit Beachtung zu schenken, als dieselben dem praktischen Unterrichte unmittelbar zu gute kommen. Es muss leider zugestanden werden, dass weitaus die meisten Schulen noch immer, acht Jahre nach Quousque Tandem's zornigen Worten, am Buchstabenglauben hängen, dass noch immer die Sprache aus

---

1) Storm, Englische Philologie, S. 3.

2) Tanger (S. 30) erklärt dasselbe als Hochdeutsch im Munde des Niederdeutschen.

Wörtern, die Wörter aus Buchstaben bestehen [1]), dass „man die Konsonanten nicht für sich allein aussprechen kann“ [2]), dass „nur die Vokale eine Silbe bilden können“ [3]), und was dergleichen lautlicher Unsinn mehr ist! Solange aber die Volksschule nicht eingreift und mit dem Buchstabenwesen nicht aufräumt, solange wird auch auf unseren höheren Lehranstalten die Lautlehre eben Buchstabenlehre bleiben! Zwischen Buchstab und Laut sollte freilich ein Schüler einer höheren Schule unterscheiden können! Ebenso sollte er wissen, dass die fremdsprachlichen Laute auf ganz andere Weise erzeugt werden als die deutschen, dass z. B. der englische *l*-Laut nimmermehr den Lautwert des deutschen hat, ferner, dass im Französischen stärker artikuliert werden muss als im Deutschen, kurz, er sollte wenigstens mit den Elementen der Phonetik vertraut sein! Der Student der neueren Philologie [4]) wird also künftig einer gründlichen lautlichen Schulung auf der Universität nicht zu entbehren vermögen, falls die Ergebnisse phonetischer Forschungen seinen Schülern zu gute kommen sollen und er mit ihnen nicht

---

1) „Die Sprache besteht aus Lauten und nicht aus Buchstaben, und ehe diese Thatsache gründlich zum Bewusstsein gekommen ist, braucht man nicht zu erwarten, dass die Sprachen jemals richtig betrieben werden.“ Sayce, How to learn a Language, Nature 1879, 29. Mai.

2) „Was thut man denn, wenn man die Hühner mit ‘Sch!’ verscheucht?“ Quousque Tandem, S. 3.

3) „Und doch lernt das Kind: „Bst! wer kommt da still und stumm?“ Ebend., S. 3.

4) Demselben empfehlen wir das vorzügliche Werkchen Vietors: Einführung in das Studium der englischen Philologie, Marburg 1888, und Körting, Encyclopädie und Methodologie der romanischen Philologie. Heilbronn, Henninger. Beide Werke sind für den Neusprachler nicht zu entbehren.

nach Banausen-Art Lautlehre treiben will. Nur dürfen die Phonetiker *par excellence* unseren Schülern nicht lautphysiologische Vorlesungen halten wollen! Ein Schüler ist doch kein Student! Die Grundbegriffe der Phonetik sind also den Schülern nur ganz gelegentlich, gleichsam unabsichtlich, beizubringen und haben sich durchaus nur als kurze, klare, allgemeinverständliche Erklärungen und Anweisungen darzustellen. Jede akademische Diktion derselben müssen wir als unbrauchbar für die Schule von deren Schwelle weisen. Die kurzen Anweisungen (Wölbe die Lippen mehr! Bringe die Zunge besser an den Vordergaumen! u. s. w.) müssen ausserdem vor den Erklärungen vorwiegen; vor allem hat der Lehrer das den Schülern Befohlene an sich selbst vorzuführen; also Vorsprechen und Nachsprechen, d. h. die praktische Übung, bleibt nach wie vor die Quintessenz jedes Aussprache-Unterrichts! Dass gelegentlich einmal der vordere und hintere Gaumen, das Zäpfchen, der Kehlkopf, an erster Stelle aber Lippen und Zähne auf ihre Bedeutung für die Sprachlaute gewürdigt werden, dass man den Schülern wohl auch einmal eine recht einfache Abbildung der Sprachorgane vorführt, wird keinen Anstoss erregen. Dies braucht aber noch nicht notwendigerweise in Quinta zu geschehen. Übrigens fällt dem anthropologischen Unterrichte die Aufgabe zu, den sprachlichen hierin zu unterstützen. Jedenfalls aber hüte man sich, mit lautphysiologischen Erörterungen, namentlich auf der Unterstufe, zu weit zu gehen. Dafür bestehe man auf den gegebenen einfachen Weisungen um so peinlicher und unerbittlicher. Die Organe des Quintaners sind noch sehr bildungsfähig, der Nachahmungstrieb ist auf dieser Stufe noch sehr gross; man wird also die Mühe und den Zeitverlust, den die gründliche Einübung echt

nationaler Laute mit sich bringt, nicht zu bereuen haben.

Selbst Quiehl, der doch der Lautschrift das Wort redet — wenn auch in sehr besonnener Weise — sagt in seiner höchst lesenswerten Schrift [1]) warnend: „Ich halte es aber für unnötig, die Laute zu dem Zwecke und mit der Absicht zu üben, dass der Schüler die Laute nach ihrer Art, dem Orte ihrer Hervorbringung u. dergl. von Anfang erklären (z. B. *t* als stimmlosen Zahnzungen-Verschlusslaut) oder der Reihe nach aufzählen lerne [2]). Verlieren wir die Hauptsache nicht aus den Augen: Erzielung einer guten Aussprache! Alles andere ist Nebensache. Beschreibung des Kehlkopfs, Querschnitt des Mundes u. dergl. halte ich also im Klassenunterricht für entbehrlich.“ Dem können wir uns nur anschliessen, wenn wir erwägen, was die Radikalphonetiker alles für den französischen Anfangsunterricht (also für den 10jährigen Realgymnasiasten) aus dem Bereiche der Lautphysiologie verlangen. Hören wir, was Glabbach [3]) mit seinen Schülern im Französischen anstellt: „Hierauf lässt man, sagt er S. 5, den Schüler mit dem Finger den harten Gaumen (auch Vordergaumen genannt) finden, sodann den weichen Gaumen (auch Gaumensegel und Hintergaumen genannt). Das Zäpfchen kennt er. Wenn er nun vom Zäpfchen durch die Rachenhöhle

1) Die Einführung in die französische Aussprache, Marburg 1889. S. 6 ff.

2) Wie dies von den Freunden der „Artikulationsgymnastik“, an ihrer Spitze Lange, gewünscht wird. „Es wird dabei, sagt Hornemann II, S. 7, dem Quintaner ein Mass von Selbstbeobachtung und eine Fähigkeit der Abstraktion zugeschrieben, wie sie in der Regel kaum der Erwachsene besitzt.“ In diesem Sinne äussert sich auch Ohlert, S. 33 ff.

3) Die Lautphysiologie im französischen Unterricht, Berlin 1887.

hinunterfährt, kann er noch mit dem Finger den Kehldeckel erreichen, was aber des Brechreizes wegen nicht zu empfehlen ist.“ Also doch nicht? Man muss Glabbach für dieses Eingeständnis immerhin dankbar sein, gleichen doch sonst seine lautphysiologischen Ausführungen fast anatomischen Vorlesungen, wenn er sich auch S. 4 dagegen verwahrt.[1]) Leider steht er in dieser Beziehung nicht allein. Andere gefallen sich darin, dem Schüler von der „Indifferenzlage der Zunge“ (genauer: der Sprachorgane), vom „Knackgeräusch“, vom „Blählaut“[2]), vom „Ansatzrohre“, von der „Fehlerquelle“ u. s. w. zu sprechen! Hat nicht Eidam, dessen gesunde Ausführungen höchst schätzenswert sind, vollkommen recht, wenn er (a. a. O. S. 18) ausruft: „Haben denn nicht schon viele Menschen ganz annehmbar englisch oder französisch sprechen lernen, ohne das mindeste von der Indifferenzlage zu wissen? Und dann das „Knackgeräusch!“ Wie äusserst geschmackvoll klingt schon der Name!“ u. s. w. Er führt sodann aus, dass, wenn man *il a une amie* mit fortlaufender Bindung ohne Absetzen sprechen lässt: *il a une amie*, das dem Deutschen eigentümliche „Knackgeräusch“ ebenso glücklich vermieden wird wie die schöne Bezeichnung selbst. Auch Hornemann (I, 61) findet die Theorie für den Schüler etwas kompliziert. Übrigens fehlt es auch sonst nicht an vernünftigen Reformern, welche sich nachdrücklich gegen systematischen Unterricht in den Elementen der Phonetik erklären. So kommt Ohlert (S. 31 ff.)

---

1) Für lautphysiologische Erklärungen empfiehlt er die Kopfmodelle mit Kehlkopf u. s. w. in natürlicher Grösse aus Papiermaché und koloriert aus der plastischen Anstalt von Rammé in Hamburg.

2) Quiehl a. a. O. S. 31: „*b* wird mit vorausgehendem ‘Blählaut’ genommen.“

bei Besprechung von Breymann-Möllers Musterlektionen (Reform des neusprachlichen Unterrichts, S. 29—33) zu dem Ergebnisse: „Breymanns Vorschläge zeugen von einer völligen Verkennung der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit unseres Schülermaterials und bergen ausserdem die schwere Gefahr in sich, dass wir nur noch tiefer in die systematische Methode versinken, aus der wir uns doch herausarbeiten wollen.“ — Über den merkwürdig geringen Zeitaufwand, mit dem die Phonetiker ihren Schülern die gesamte Lautlehre beibringen zu können glauben, werden wir weiter unten berichten.

Sollten nun auch die lautphysiologischen Erklärungen der Reformer im Schulunterrichte ein wenig gelehrt ausfallen, so darf man doch hoffen, dass fleissiges Vor- und Nachsprechen der „grauen“ Theorie genügend nachhelfen wird, und selbst wenn Klinghardt mit dem Taschenspiegel in der Schule arbeitet [1]), so werden sich dagegen kaum schwerwiegende Bedenken geltend machen lassen. Die Reformer verlangen aber ausserdem einmal die Verwendung von Lauttafeln und zum anderen die Zuhilfenahme der phonetischen Transskription oder der Lautschrift. Denn, behaupten sie, um eine wirklich nationale Aussprache der Fremdsprache zu erzielen, dürfe man nicht den Lautstand des Deutschen zu Grunde legen, sondern es müsse vielmehr ein allgemeiner Lautstand auf Grund der Lautphysiologie gefunden werden, dessen Resultate am sichersten in der phonetischen Transskription niedergelegt würden. Sie verkennen dabei gänzlich, dass jeder Phonetiker, trotz des ernstesten Bestrebens, Uni-

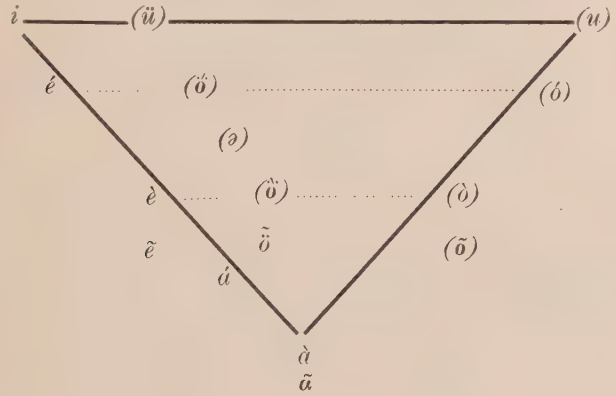
1) „Der Gebrauch des Spiegels bei lautgymnastischen Übungen erspart ganz ausserordentlich viel Zeit und Mühe.“ Klinghardt, Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode, Marburg 1888. S. 10.

versalphonetiker zu sein, doch immer mehr oder weniger seinem System seine eigenen Lautwerte zu Grunde legen wird, wie er sie eben aus der Vermischung seiner Muttersprache, ja seines Dialektes, mit der Fremdsprache heraushört. Zwei Menschen, die z. B. aus dem schwierigen Worte *world* aufs Haar genau denselben Lautwert heraushören, giebt es nicht; denn es ist ja kein Mensch dem anderen in seinen Anlagen völlig gleich. Dass demnach der Engländer Bell und der Deutsche Trautmann bei Bestimmung der Vokale zu abweichenden Werten kommen, kann nicht befremdlich erscheinen.[1]) Sagt ja dieser scharfsinnige deutsche Gelehrte selbst (Sprachl. § 127 ff.), die Verschiedenheit der Ansätze (der Tonhöhe der Vokale) erkläre sich folgendermassen: „1) „Jeder (Gelehrte) untersuchte die ihm geläufigen Vokale, d. h. so ziemlich jeder untersuchte andere, 2) der eine mass nach einem tiefern, der andere nach einem höhern Normaltone", und Vietor gesteht in der Zeitschrift f. nfr. Spr. u. Litt. II, 50 (1880) und in seiner Phonetik § 31 S. 1, dass die Gelehrten, welche sich mit der Feststellung der Vokalklänge befasst haben, ihre individuelle Aussprache der einzelnen Vokale zu Grunde legten, woraus sich die Abweichungen in ihren Angaben zum Teil erklären." Weit schlimmer noch steht es mit der Bestimmung der Konsonantenhalle, von welcher Trautmann (Sprachl. § 262a) selbst zugiebt, dass sie noch sehr im argen liegt.[2]) Daher denn auch die verschiedenen Lautsysteme und Lauttafeln auf dem Gebiete des Französischen und Englischen, über deren Wert und Genauigkeit die Meinungen durchaus

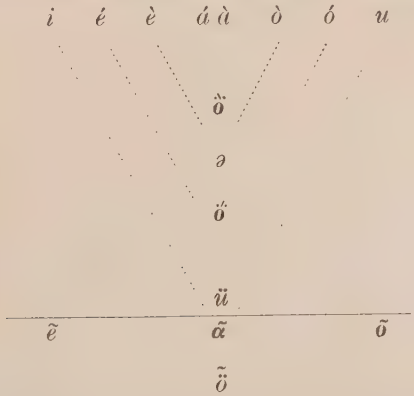
1) Letzterer nennt Bell's Vokalschema ein „wunderliches Gewächs", Anglia, IV, 56 und 129.

2) Beyer, Das Lautsystem des Neufranzösischen, Cöthen 1887. S. 38 ff.

geteilt sind, die man aber nicht entbehren zu können glaubt. „Der Unterricht, sagt Quiehl (S. 9), wird mit Hilfe von Lauttafeln erteilt.“ Je nach dem dabei zu Grunde gelegten Lautsysteme gestaltet sich die Lauttafel anders; daher hat fast jeder Phonetiker seine eigene Lauttafel, und einzelne, wie Quiehl selbst, haben in der Benutzung derselben schon gewechselt. Der letztere arbeitet jetzt mit der folgenden (Vietor'schen):



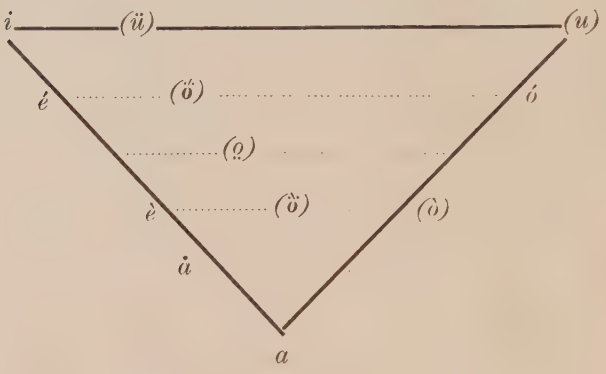
Früher hat er dagegen nachstehende Vokaltafel benutzt:



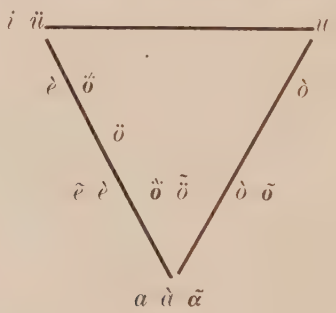
Die gerundeten Laute sind durch ( ) bezeichnet; $\tilde{e}$, $\tilde{a}$, $\tilde{o}$

bedeuten die Nasalvokale. Das Vokaldreieck nimmt mehr auf die entsprechende Zungenstellung Rücksicht.

Fast dieselbe Anordnung hat Rambeau[1]):



Wiederum ein anderes Bild gewährt Walters Tafel:

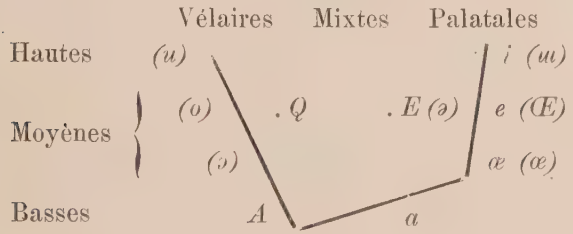


„Zur besseren Übersicht der Vokallaute ist es angebracht, bei der Anfertigung der Lauttafel verschiedene

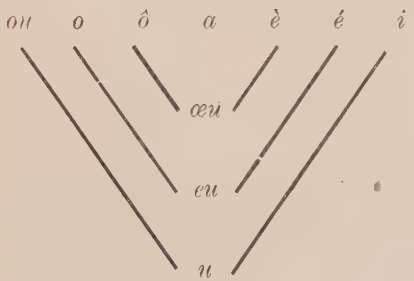
1) Derselbe hat bei Otto Meissner in Hamburg Lauttafeln für den franz. und engl. Klassenunterricht (alle 4 Tafeln auf Papier 4 Mark) erscheinen lassen.

Farben zu verwenden, z. B. so dass *i é è a à ò ó u* schwarz, *ü ő ö ȍ* blau und die Nasalvokale *ã ẽ õ* $\tilde{\text{o}}$ rot bezeichnet werden.“ (Der französische Klassenunterricht, S. 7 ff.)

Ganz abweichend von den bisher vorgeführten Tafeln stellt sich die Paul Passys dar (Les sons du fransais, S. 25):

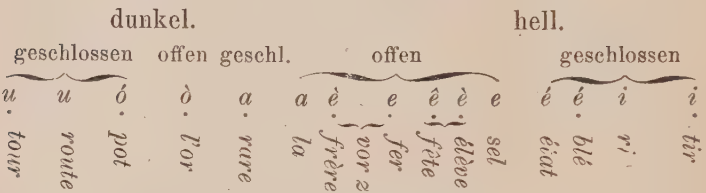


Bierbaums Vokaldreieck gestaltet sich folgendermassen:



Zuletzt sei noch Glabbachs Schema vorgeführt (S. 7):

Reine Vokale.



Mischlaute

le
ö
peur

ő
peu

ü
duc

u
pur

Man sieht, an Abwechslung lassen die Vokaltafeln nichts zu wünschen übrig. Sie wären leicht *in infinitum* zu vermehren. Genau so steht es natürlich mit den Konsonantentafeln. Es wird indessen genügen, wenn wir dem Leser zum Vergleiche das Quichlsche und das Bierbaumsche Konsonantenschema vorführen, letzteres na-

mentlich deshalb, weil Bierbaum zugleich die englischen Konsonanten berücksichtigen will.

Quiehls Konsonantentafel, S. 15.

	Nasenlaut.	l-Laut.	r-Laut.	Reibelaute.		Verschlusslaute.	
	stimmhaft.	stimmhaft.		stimmlos.	stimmhaft.	stimmlos.	stimmhaft.
Lippen-Laute . .	*m*					*p*	*b*
Lippen-Zahn-Laute				*f*	*v*		
Zahn-Zungen-Laute	*n*	*l*	*r*	*s*	*z*	*t*	*d*
Vordergaumen-Zungen-Laute .				*š*	*ž*		
Vordergaumen-Laute	*n*				*j*		
Hintergaumen-Laute			*r*			*k*	*g*

Bierbaums Konsonantentafel, S. 39.

	Verschlusslaute oder Entbrecher.		Reibelaute oder Entfliesser.	
	Stimmhaft.	Stimmlos.	Stimmhaft.	Stimmlos.
Lippenlaute	*b*	*p*	*w*	*w*
			r	*f*
Zahn- u. Zungenlaute .	*d*	*t*	*th* (engl.)	*th*
			z (s)	*s (ſ)*
			ž (fr. *j*)	*š* (fr. *ch*)
			j	*ch*
Gaumenlaute . . .	*g*	*k*		*h*

Wie im Französischen, so im Englischen: jeder Reformer stellt sein eigenes Vokal- und Konsonantenschema

auf. Die Betrachtung der vorgeführten Tafeln giebt indessen zu mancherlei Bedenken und Erwägungen Anlass. Zunächst stehen bei weitem nicht alle vollständig auf dem Boden der phonetischen Umschrift; dies gilt z. B. von Bierbaums Tabellen, welcher in der Darstellung der Laute durchaus nicht konsequent bleibt. Einen Teil derselben transskribiert er, z. B. *ž (fr. j)* und *š (fr. ch)*, während er einen anderen unbezeichnet lässt. Allerdings erklärt er (S. 46), dass er von der Verwendung der Phonetik im Anfangsunterrichte kein Freund ist; dann hätte er aber jede phonetische Bezeichnung in seinen Tafeln eben vermeiden müssen. Zu noch stärkerem Bedenken aber giebt bei ihm der Umstand Veranlassung, dass er englische und französische Laute in einem Schema vereint vorführen zu können meint. Das ist das gerade Gegenteil einer genauen Lautbestimmung. Die Folgen liegen klar zu Tage. S. 37 sagt er: „*è* und *ô* ergeben das offene *œu*, franz. *leur*, engl. *but*“. Er bringt somit seiner Tabelle zu Liebe zwei Laute *(leur-but)* zusammen, die er grundverschieden aussprechen muss und hoffentlich auch aussprechen wird. Das Beispiel ist so klassisch, dass es einer weiteren Kritik gar nicht bedarf. Nimmermehr lassen sich auf einer Tabelle französische und englische Laute vereint ihrem Werte nach richtig darstellen: getrennte Lauttafeln für beide Sprachen sind also die erste Forderung, die man zu stellen hat, wenn anders sie etwas nützen sollen. Unter der Voraussetzung nämlich, dass sie übersichtlich genug ausgearbeitet sind, sind Lauttafeln, namentlich für die Mittel- und Oberstufe, nicht ohne weiteres zu verwerfen; für die Unterstufe halten wir sie für ungeeignet. Hier bleibe man bei der Praxis und lasse jedwede Theorie beiseite; denn Lauttafel und Theorie sind nun ein-

mal gleichbedeutend. Gestehen wir also der Lauttafel eine bedingte Berechtigung im Schulunterrichte zu, dann sei sie wenigstens dem Verständnisse des Schülers angepasst. Aus diesem Grunde gehört denn auch Techmers grosse „Wandtafel zur Veranschaulichung der Lautbildung“ [1]) entschieden nicht in die Unterrichtsstunde.

Merkwürdig ist nun, dass die Reformer, welche vermittelst Lauttafeln mit phonetischer Bezeichnung arbeiten, die Lautlehre in fast unglaublich kurzer Zeit bewältigen wollen. So sagt Rambeau [2]): „Die vollständige elementare Besprechung der französischen Lauttabellen kann ich gewöhnlich in 2—3, höchstens 4 Stunden beenden,“ und in Bezug auf das Englische (S. 23): „Wenn daher der Lehrer alles, was seine Schüler bereits früher von Phonetik gelernt haben, auffrischt und die französischen Lauttabellen zuvor noch einmal systematisch durchnimmt und bei passender Gelegenheit zur Vergleichung heranzieht, ist er im Stande, die erste Besprechung und Einübung des englischen Lautsystems sehr schnell, nach meiner Erfahrung in 1—2 Stunden zu beenden.“ In 6–7 Stunden bewältigt Breymann [3]) die Lautlehre bei ausgedehnten lautphysiologischen Erörterungen, von denen ich eine Probe gebe (S. 32 ff.): „Was verhindert, wenn ich *p* aussprechen will, den Luftstrom am Entweichen?“ Schüler: „Die Lippen.“ Lehrer: „Was bilden die Lippen beim Aussprechen des *p* oder des *b*?“ Schüler: „Einen Verschluss.“ [4]) Lehrer: „Wie kann man

1) Johann Ambrosius Barth in Leipzig.

2) Die Phonetik im franz. u. engl. Klassenunterricht, Hamburg 1888, S. 17.

3) Zur Reform des neusprachl. Unterrichts, München 1884, S. 30.

4) Sollte der Schüler diesen Ausdruck wirklich selbst finden?

daher wohl solche Laute nennen?“ Schüler: „Verschlusslaute.“ Lehrer: „Wie bricht bei dem *p* der Luftstrom hervor, plötzlich oder in längerer Dauer?“ Schüler: „Plötzlich.“ Lehrer: „Wie nennt man daher wohl solche plötzlich entstehende Laute?“ Schüler: „Plötzliche“..... Der Lehrer fällt verbessernd ein: „oder momentane Laute.“ — — S. 33 heisst es: „Woran fühlt man denn, ob man einen Verschlusslaut mit oder ohne Ton spricht?“ Schüler: „An den Bewegungen der Stimmbänder.“ Lehrer: „Und wie und wo könnt Ihr diese Bewegungen fühlen?“ Schüler: „Wenn man den Finger fest auf den Kehlkopf legt.“ — — Das Urteil Ohlerts über den Wert dieser Erörterungen haben wir unseren Lesern schon mitgeteilt. Wie jedoch Breymann in 6—7 Stunden diese anatomisch-lautphysiologischen Unterredungen zu Ende führen will, ist mir doch einigermassen räthselhaft. Wunder aber wirkt geradezu Trautmann, der sogar alles in einer einzigen Stunde abzumachen pflegte, „was ihm nötig schien.“ Selbst Bierbaum (a. a. O. S. 44) erscheint dies befremdlich: doch glaubt er diese Thatsache damit erklären zu können, dass Trautmann „14—16jährige Schülerinnen (2. Klasse) vor sich hatte.“ Eidam (a. a. O. S. 15) aber kann nicht umhin, auszurufen: „Wunderbare Schüler müssen das in der That gewesen sein! In einer einzigen Stunde wurden ihnen alle lautphysiologischen Erläuterungen gegeben, das ganze System „des allgemeinen Alphabets“ mit all den Erklärungen des Entstehens der einzelnen Laute, und sie verstanden nicht nur alles sofort, sondern, was noch weit mehr sagen will, sie wussten es auch praktisch zu verwerten, und ihre Aussprache zeigte sehr schnell die guten Früchte dieses Verfahrens. Ich wiederhole es, wunderbare Schüler!“ — Wäre es da nicht angebracht, einen Apparat zu erfinden, der Techmers Wandtafel phono-

graphisch abläse? Da könnte man ja die ganze Lautlehre in einer Viertelstunde abthun, ohne auch nur ein einziges Wort dazu zu sagen! Auch Münch[1]) bezweifelt, dass die lautphysiologische Schulung in so kurzer Zeit beendet sein soll. Bei Besprechung der Breymann-Möller'schen Reformschrift sagt er, dass er „bei Klassen, wie wir sie doch nun meistens haben, ebensoviel Wochen (wie Breymann Stunden) angestrengtester Lehrarbeit auf Behandlung der Lautlehre rechne, und dass auch dann noch sehr viel Unsicherheit und Unfertigkeit übrig bleibe." Rambeau sprach wenigstens ehrlich nur von einer elementaren Behandlung der Lautlehre in 2—3 Stunden, von einer ersten Einübung in 1—2 Stunden! Was Trautmann und Breymann fertig bringen wollen, „das ist Theorie des Universitätsprofessors; aber nicht Praxis des erfahrenen Schulmannes!" (Eidam, S. 16.)

Die Lauttafeln allein genügen indessen den radikalen Reformern nicht; sie bilden vielmehr nur eine Art Beihilfe zu fortgesetzter phonetischer Schulung. Diese aber kann nur auf Grund allgemeiner Lautwerte durch beständige Vorführung des Lautbildes eines Wortes oder durch die phonetische Transskription (Lautschrift) erzielt werden. Demnach ist jede Vokabel, die der Schüler lernt, in Lautschrift umzusetzen, damit er nicht versucht werde, seine deutsche (dialektische) Aussprache auf die Fremdsprache zu übertragen. Nach den mit dem Schüler vorgenommenen systematischen Artikulationsübungen, wie sie namentlich Lange[2]) und Breymann anstreben, bedarf

1) Ztschrft. f. neufr. Spr. u. Litt. VII, S. 143 f.

2) Artikulationsgymnastik, Ztschrft. f. nfr. Spr. u. Litt. VIII, 3.

es dann nur noch des Blickes auf das Lautbild, damit er dem Worte oder dem Satze die echt nationale Aussprache verleihe. Hierin liegt zugleich der grosse Irrtum, in welchem die Phonetiker befangen sind. Nimmermehr wird den Schüler das blosse Lautbild bestimmen, korrekt zu sprechen! Ohne das lebendige Wort des Lehrers ist jedes Lautbild nicht weniger ein totes Gebilde für den Schüler als die orthographische Schreibung! Ohne warnende Ermahnung wird er die phonetischen Texte sehr bald ebenso in sein „geliebtes Deutsch" übertragen, d. h. sie ebenso fehlerhaft aussprechen wie die orthographischen! Doch verfolgen wir zunächst die Ansichten der Phonetiker weiter. Ihr oberstes Gesetz schreibt vor: „Erst der Laut, dann die Schrift!" Infolgedessen verbannen die Strengen unter ihnen die geschichtliche Schreibung zunächst ganz aus dem Unterrichte und lassen die Fremdsprache nur an phonetischen Texten erlernen. Dass die phonetische Transskription eben auch eine Schrift ist und für den Schüler eine Schrift bleibt, in welcher er Verstösse so gut wie in der orthographischen begeht, vergessen die meisten Reformer vollständig. Erst nach geraumer Zeit leiten sie ihre Schüler zu der historischen Schreibung über, welcher Wechsel sich nach ihrer Aussage ohne alle Schwierigkeiten vollziehen soll. Der Zeitpunkt dieses Übergangs ist bei den verschiedenen Reformern verschieden. Klinghardt[1], Oberlehrer am Realgymnasium zu Reichenbach in Schl., einer der eifrigsten Phonetiker, ging im Winterhalbjahr zur orthographischen Schreibung über, nachdem er im Sommerhalbjahr seinen

1) Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode.

englischen Anfangsunterricht durchweg an phonetischen Texten betrieben. Quiehl[1]), Oberlehrer in Kassel, wandte sich der gewöhnlichen Schreibung im französischen Unterrichte im 2. Vierteljahre zu. Paul Passy hat an der École normale in Paris „sehr gute Erfahrungen mit einem $1—1^1/_2$ Jahre andauernden ausschliesslichen Gebrauch der Lautschrift“ gemacht, wie uns Walter[2]) berichtet. Derselbe teilt uns auch mit, dass „die Lautschrift mit gutem Erfolg an den Volksschulen in St. Louis in Amerika angewandt wird, wo den englisch sprechenden Kindern das Lesen und Schreiben an rein phonetischen Texten gelehrt wird.“ Dem letzten Zeugnisse steht allerdings gegenüber, was L. A. Stäger, Professor der deutschen Sprache am Polytechnischen Institut in Brooklyn, über amerikanische Sommerschulen (Pädag. Archiv, Bd. 31, 1, S. 42) berichtet: „Phonetik ist noch wenig getrieben worden, wie denn überhaupt alles Theoretische vom Lehrer wohl gewusst und befolgt wird, aber dem Schüler nur als angewandt beikommt.“ Auch dem deutschen Sprachunterrichte hat man die Lautumschrift dienstbar zu machen gesucht, vgl. Hoffmann, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Für Volksschullehrer, angehende Taubstummenlehrer, wie für alle Freunde der Phonetik unter Benutzung der besten Quellen leichtfasslich dargestellt. Marburg 1888. Es sei uns gestattet, dem Leser nachstehende Probe aus dieser Schrift zu geben (S. 63, Max v. Schenkendorf, Muttersprache):

---

1) Die Einführung in die französische Aussprache, S. 35.

2) Der französische Klassenunterricht, S. 3.

mutərš| rācə, mutərlaut,
vī· zō· vonəzam, zō· traut!
'erstəs vort, das mīr 'əršalət,
zü·səs, 'ərstəs li·bəsvort,
'erstər tō·n, den 'iç gəlalət,
klingəst 'ē·viç 'in mī·r fort!

Es ist hier nicht unseres Amtes, auf die Mängel dieser (Vietor'schen) Umschrift einzugehen: zum Teil liegen sie offen zu Tage! Aber auch sie ist schon nicht so einfach, dass sie sich etwa bequem in 6—7 Unterrichtsstunden durchsprechen liesse. Vor allem aber sei bezüglich eines so ausgedehnten Betriebes der Lautschrift, wie ihn Passy an der École normale durchführt, auf die Gefahr aufmerksam gemacht, „dass der Schüler, welcher die Schule z. B. in Untertertia verlässt, die historische englische Schreibung gar nicht kennen lernen würde. Was wird er als Kaufmann aber mit phonetischen Texten anfangen? Wird er wirklich so mühelos zu der orthographischen Schreibung gelangen, wie uns die Phonetiker glauben machen wollen? Wir sind vielmehr mit Tanger (S. 25) der Ansicht, dass nur „das Element der Kampfesstimmung augenblicklich die Radikalreformer alle Schwierigkeiten in der neuen Methode besiegen oder als nicht vorhanden ansehen lässt." Man kann doch unmöglich eine Lehrweise einfach nennen, die dem 10jährigen Quintaner zumutet, aus:

šèrš, | šèrš | papiiõ,	*Cherche, cherche, papillon,*
tüèbiẽluẽ | dötamèzõ!	*Tu es bien loin de ta maison!*

(nach Kühns Lesebuch, 2. Aufl. No. 3)

herauszulesen? Wird er nicht lange buchstabieren (und zwar buchstabieren im schlimmsten Sinne des Wortes!), falls ihm der Lehrer den Text nicht gleich korrekt vorspricht? Auch wenn Quiehl in einer etwas einfacheren

Transskription seinen Schülern die bekannte französische Übertragung von „Ich hatt' einen Kameraden" phonetisch vorführt, wird es sicherlich nicht ohne Schwierigkeiten abgehen, falls die Schüler lediglich auf die Lautschrift angewiesen sind und auf die Hilfe des Lehrers verzichten müssen. Man entscheide selbst:

ž ávè z-õ̃ kámárád, |
lə mèjö̀r d isi bà. |
lə tãbur de bátàj
rulè; | *də mèm tàj,* |
nu márkjõ mèm pà. |
(a. a. O. S. 35).

Welches Verlangen aber wird der Quintaner empfinden, nach der „Neufranzösischen Formenlehre" von Koschwitz die Zahlen zu erlernen, wenn ihm daraus Gebilde entgegenblicken, wie: *carã-t-e-üni̯ẹ̄m, sẽcãti̯ẹ̄m, su̯asãti̯ẹ̄m, su̯asã-t-e-õzi̯ẹ̄m, catr-vẽ-dœzi̯ẹ̄m, catr-vẽ-dizi̯ẹ̄m, dœ-sã-t-üni̯ẹ̄m* u. s. w. (S. 9 f.)! Wird er nicht glauben, es handle sich um einen alten chinesischen Weisen, etwa Kongfu-tse, wenn er S. 13 das Zerrbild *sẹ-z-ãfã-la* sieht? Und doch ist es nur das Lautbild von *ces enfants-là!* Dem Tertianer geben wir zu erraten, was etwa *pẹχre* (S. 18) oder *nu nu režu̯isiõ,-z* sein könne. Und wie verwickelt müssen ihm nicht bei Hornemann (I, 73) ganz einfache Worte wie *autrefois, l'empereur, sortir* in der phonetischen Umschrift *o·trɔfᵘa, l'ąpɔrö.r, βo.r-tır* erscheinen? Oder wird er wirklich aus Passy's phonetischer Schreibung [1]): *kɔt* (S. 28), *frwʌd* (S. 29), *inœpʌzisi* (S. 42), *-cotte, froide, il n'est pas ici* herauslesen? Wer würde wohl in *krezɯ.s* den reichen Krösos, in *minɔ.s* den gerechten Minos vermuten (S. 42)? Man glaubt Russisch vor sich zu haben, sieht man Laut-

1) Les sons du fransais etc.

bilder wie *ərœzekɔntan* (S. 42). Um wieviel deutlicher ist da doch noch F. Franke, welcher in folgender Weise transskribiert (Phrases de tous les jours, S. 33, No. 34): *„kæl æ sõ nõ? kɔmã s-apæl tõ fræ.r? — mõ nõ æ bɔræl: žo̤ sü̆i mɔsĭö bɔræl — ki dŭa.-ž anõse? mɔsĭö bɔræl — kæl æ sæt rü? kæl rü æ.-s? kæl æ sa prɔfæsĭõ? žo̤ n-se pʌ(z) ožüst; ž-krŭʌk-il æ dã læ šmẽ d-fæ.r — il æ prɔfæsæ.r do̤ lã.g.“* Breymann bezeichnet seine phonetische Schrift durch deutsche Buchstaben, um das Lautbild vor der Verwechslung mit der bestehenden Schreibung der Wörter zu schützen. Dadurch setzt er sich freilich mit den anderen Phonetikern in Widerspruch, welche die deutschen Buchstaben deswegen vermeiden, weil durch sie der Schüler zur Aussprache deutscher Laute verleitet werden könnte. Ob seine Lautschrift klarer ist als z. B. die Quiehls, wollen wir nicht entscheiden. Der Vollständigkeit halber seien auch von Breymanns Umschrift einige Beispiele angeführt: ȍ-nè-lā̆'ɒ *(un élève)*; lȍ prȍ-fă̆-ß̄ȍ'r *(le professeur)*; lằ plą̄'ɦ *(la planche)*; ȍ-nĕ-tüi *(un étui)*; lȍ krä-i o̤' *(le crayon)* u. s. w.[1]). Man wird unschwer die grosse Ähnlichkeit mit Toussaint-Langenscheidts Transskription erkennen. — Unterwerfen wir die angeführten Proben einer kurzen Betrachtung. Dass Passy's Lautschrift für unsere Unterklassen schlechterdings nicht zu verwenden, lehrt ein Blick auf sein *ərœzekɔntan*. Doch wollen wir den Leser selbst urteilen lassen und geben deshalb noch eine zusammenhängende poetische Probe:

Lə-prizɔnye.

Kaptif o-riva.j du-mɔ.r
œn-gærye carje su-sæ-fæ.r
dizæ: „Jə-vu-rvwaz ʌnkɔ.r
wazoz ænmi dœz-ivæ.r,

1) Französisches Elementarbuch, S. 112, § 233.

irɔndœl kə-l-œsperan.s
sui jusk-an-sœ-bru.lan klima.
San-dut vu-kite la-Fran.s:
Də-mɔn-pei nə-m-parle vu-pa?
(Les sons du fransais, S. 57.)

Lesbarer sind die phonetischen Texte von Koschwitz, Franke und Quiehl. Stellt man sich auf den Standpunkt des Schülers, so wird man Quiehls Transskription den Vorzug vor allen anderen geben. Allein wie steht es mit der Genauigkeit in der Bezeichnung der Laute? Hier würde wieder Koschwitz die erste Stelle einnehmen, welcher peinlich genau unterscheidet. Und muss nicht die Lautschrift in der That so verfahren, wenn sie das halten will, was sie verspricht: ein völlig getreues Abbild der gesprochenen Sprache zu sein? Ja, wenn sie das, ohne für die Schule unbrauchbar zu werden, hielte und halten könnte! Aber man sehe sich doch einmal die von Quiehl mitgeteilte Probe an! Die Rücksicht auf den kindlichen Verstand seiner Schüler zwingt ihn, Worte voneinander zu trennen, die in der gesprochenen Sprache (und auf diese stützen sich ja die Phonetiker!) und noch mehr beim Gesang[1]) sich als ein Lautganzes darstellen. Nun weist er allerdings den Schüler an, „die einzelnen Lautganzen, welche zwischen zwei Strichen stehen (Sprechtakte), wie ein Wort zu sprechen.“ Allein ändert das etwas an der Unvollkommenheit seiner Lautschrift? Wozu ist sie da, wenn sie nicht genau ist? Dann kann ja der Schüler die gegebenen Vorschriften auch ohne Lautschrift befolgen! Ja, er trennt in *d'ici* sogar *d'* von *ici* : *d isi*. Heisst das noch Rücksicht auf

1) Derselbe wird von den Aussprache-Reformern als ein wesentliches Unterstützungsmittel des Sprachunterrichts in den Unterklassen betrachtet, was übrigens auch nichts Neues ist!

die gesprochene Sprache nehmen? Und ferner: Quiehl lässt das Lied singen; er druckt es aber als Gedicht[1]). Wo bleiben die tönenden *e* am Ende des 1., 3. und 4. Verses? Seine Anmerkung (S. 36) hilft ihm doch darüber nicht hinweg! Zu welcher Aussprache endlich Transskriptionen wie *bataj*, *taj* u. s. f. führen müssen, ist aus älteren Lehrbüchern genugsam bekannt. Da ist doch Ploetz' Aussprachebezeichnung *bă-taj'*[2]) mindestens ebenso genau! Wenn nun Walter (a. a. O. S. 9) in der aus Kühns Lesebuche mitgeteilten Probe in seiner Umschrift die Lautganzen wahrt, also *tüèbièluè* und *dötamèzõ* schreibt, so giebt er dafür die für den Quintaner doch so nötige Übersichtlichkeit preis. Man sieht: *Incidit in Scyllam, qui vult vitare Charybdim!* Dazu kommt noch, dass, wie wir aus den angeführten Proben schon ersehen können, fast jeder Phonetiker sein eigenes System, seine eigene phonetische Transskription hat, von der er sich auch nicht ein Jota rauben lassen will. Dies gilt für das Französische wie für das Englische, aus welch letzterem wir zur Erhärtung der Wahrheit des eben Ausgesprochenen nun auch einige Proben herausgreifen wollen. Wir beginnen mit einer Wiedergabe von Thomas Moore's 'Evening Bells', deren phonetischen Text wir der höchst lesenswerten Abhandlung von Max Walter: „Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage" entnehmen.

1) Es möge an dieser Stelle vor Sonnenburgs Schrift: Wie sind die französischen Verse zu lesen? Berlin 1885, gewarnt sein. Dieselbe ist in der nachgelassenen Schrift von Lubarsch: Über Deklamation und Rhythmus der französischen Verse, Oppeln und Leipzig 1888, hgg. von Koschwitz, gründlich widerlegt worden.

2) Elementargrammatik, L. 39.

ðij íjvniñ belz
bai tåməs muə.

ðouz íjvniñ belz, ðouz íjvniĭ belz,
hau méni ə teil ðeə mjúwzik telz
əv juwþ ənd houm, ənd ðæt swijt taim
wen lāst ai həəd ðeə súwðiñ tšaim.

ðouz džóijəs auəz ā past əwéi,
ənd méni ə hāt ðət ðen wåz gei,
wiðín ðe tuwm nau dākli dwelz,
ənd hiəz nou måə ðouz íjvniñ belz.

ənd sout wil bij wen ai əm gån:
ðæt tjúwnfəl pijl wil stil riñ ån,
wail áðə bādz šœl wåk ðijz delz,
ənd siñ juə preiz, swijt íjvniñ belz!

Aus der mitgeteilten Probe lässt sich ersehen, dass sich Walter an Sweet anlehnt. Da sich aber des letzteren Buch, welches für die englische Phonetik als grundlegend anzusehen ist, sein „Elementarbuch des gesprochenen Englisch“, 2. Aufl., Oxford und Leipzig 1886, wegen der darin angewandten Satzphonetik für den Schulgebrauch unter keinen Umständen eignet, so weicht natürlich jeder Schulmann in seinen phonetischen Texten mehr oder weniger von Sweet ab. Dies thut sowohl Swoboda[1]) wie Klinghardt[2]), aus denen wir unseren Lesern je eine Probe, verglichen mit dem Sweet'schen Texte, zum Beweise unserer Behauptung vorführen wollen:

1) Englische Leselehre nach neuer Methode. Wien 1889.

2) Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Marburg 1889.

Swoboda (S. 33, No. 12).	Sweet (S. 100, No. 45).
wot‿s dhə frenš fr ai	*:whotsðe frenʃfrai*
·dount ander·ständ? ai wont tə	*dountandə stænd`? -ai wonttə*
let this[1]) *frenšmən nou ai*	*:letðis frenʃmən.nou-ai*
·kânt ander·ständ wot î iz seiiŋ.	*kaantandə stændwhotijz seiiŋ.*
it s râdhə ·od, ai kən tɔk	*-its :raaðər od, -aiken tɔk*
frenš mai·self, bət ai	*frenʃmai self, bətai*
·kânt ander·ständ	*kaantandə stænd*
it wen its ·spoukn. jû šəd	*-itwhenits spoukn.-juwʃəd*
tel dhəm not‿tə ·spîk sou	*telðəm nottə·spijksou*
··fâst. ai ·dount bi·lîv dhei	*faast.-ai dountbi·lijvðei*
··kän spîk slou:	*·kəenspijk slou:*
dhe ə tû ik·saitəbl.	*-ðeə·tuwik saitəbl.*

(What's the French for: I don't understand? I want to let this Frenchman know I can't unterstand what he is saying. It's rather odd, I can talk French myself, but I can't understand it, when it is spoken. You should tell them not to speak so fast. I don't believe they can speak slow: they are too excitable.)

Vergleichen wir nun Klinghardt und Sweet:

Klinghardt (S. 14).	Sweet (S. 58).
1) „pí^{í}pl ^{í}ŭ^{ŭ}sttəþíŋkđí	*1) „-pijpl juwstteþiŋkði*
äþ^{ŭ}əzə kəíndəv flát kéík,	*əəþ wəzəkaindəv flæt keik`,*
^{ŭ}íđđə sí^{í}^{a}ol raŭndít;	*-wiððə sijəl raundit;*
bɹt^{ŭ}í^{í} noŭ naŭđətíts	*bətwij nou nauðətits*
riəlí raŭnd, ləíkə b^{a}ol-	*riəli ·raund`, :laike bɔl` —*
nót k^{ŭ}əít raŭnd, bətəlítl	*not ˅kwait raund, bətəlitl*

1) Falsch für *dhis!*

flátnd, ləíkən órínž.
2) ᵘ̆íʿkən íʿzlísíʿđətđí
äþs raŭnd bəí ᵘ̆ótšíŋə
šípséílíŋ aŭttə síʿ:
əzšíʿgéts fäđərən fäđərə
ᵘ̆éí, šíʿ síʿmztə síŋk mo̊rən
mo̊rintəđə ᵘ̆o̊tə, tílət
lāstᵘ̆íʿkən síʿ nɪþíŋbetđə
tópsevđə māsts. 3) ítsđə
séímᵘ̆én séíləzín šípskɪm
níəđə lánd: đə fästþíŋzđéí síʿ
əđə tópsəv tríʿz, tšätš
stíʿplzən
soŭón. 4) naŭəz đízhápnz
o̊loŭvəđə ᵘ̆äld, it fóloŭz-
đətđí
äþməstbí raŭndín évrídí
rékšən.“

flætnd`, :laikən oriŋʒ.
-wijkən ijzl-isijðətði
əəþs raund -bai wotʃiŋə
ʃipseiliŋ auttə sij:
əzʃijgets fəəðərən fəəðərə
wei, -ʃij sijmztə siŋk mɔren
mɔrintəðə wɔtə`, -tilət
laastwijkən·sij naþiŋbətðə
topsəðə maasts. -itsðə
seimwhen seiləzin ʃipskam
niəðə lænd: ðə fəəstþiŋzðei
sij əðə topsəv trijz, tʃəətʃ
stijplzən
souon. -nauəz ðishæpnz
ɔlouvəðə wəəld, -it folouz-
ðətði
əəþməsbi raund -in evridi
rekʃən.

(People used to think the earth was a kind of flat cake, with the sea all round it; but we know now that it is really round, like a ball—not quite round, but a little flattened, like an orange. We can easily see that the earth is round by watching a ship sailing out to sea: as she gets further and further away, she seems to sink more and more into the water, till at last we can see nothing but the tops of the masts. It is the same when sailors in ships come near the land: the first things they see are the tops of trees, church steeples and so on. Now as this happens all over the world, it follows that the earth must be round in every direction.)

Wir glauben, die angeführten Proben werden genügen, um dem Leser einen Begriff davon zu geben, was die

Phonetiker ihren Schülern zumuten und welch gereiften Verstand sie bei ihnen voraussetzen. Zwar haben wir es im Englischen auf dem Realgymnasium mit Untertertianern zu thun, die möglicherweise schon im Französischen „phonetisch geschult“ sind; trotzdem wird kein Verständiger leugnen, dass Sweets Elementarbuch wegen der Schwierigkeit seiner phonetischen Texte ebensowenig im Schulunterrichte zu verwenden ist[1]), wie wir etwa Klinghardts Texte zum praktischen Gebrauche empfehlen möchten. Gebilde, wie *ijzl-isijðətði* und *laast-wijkən·sij* können den Schüler nur abschrecken. Geradezu peinlich genau — und deshalb für den Schüler noch sinnverwirrender — ist Klinghardts Transskription, die sich auf der Sweet'schen aufbaut. So lässt er *w* als phonetisches Zeichen nicht gelten: man vgl. *ᵘíᵘkən*, *ᵘotšiŋə* und *ᵘᵃ̊otə* bei ihm mit *-wijkən*, *wotʃiŋə* und *wətə̀* bei Sweet, und man wird sagen müssen, dass der Deutsche fast noch englischer ist als der Engländer. Wir würden in der That seiner Schreibung *kéik* den Vorzug vor der Sweet'schen *keik* geben, weil der Schüler durch letztere gar zu leicht zu unserem deutschen *ei*-Laute verleitet wird. Wenn der Anfänger die phonetische Schreibung *seil* für die orthographische *sail* sieht, so kann eine Verwechselung und Verwirrung nur zu leicht entstehen. Wir würden in diesem Falle eher für eine Transskription sein, wie sie z. B. Wilke[2]) giebt: *eⁱ*, also *neⁱtiv native*, *əbteⁱn-obtain* u. s. w. Dass ferner Klinghardt die Sweet'sche Schreibung *ai* für *i* und *y* in *like*, *by* aufgiebt und dafür *əí* einsetzt, muss befremdlich erscheinen;

1) „Sweet's Elementarbuch . . . gehört durchaus nicht in die Schule.“ Schröer, Wissenschaft und Schule, S. 58.

2) Einführung in die englische Sprache, Leipzig 1887; vgl. das Wörterverzeichnis.

denn das *ai* entspricht der Artikulationsstelle des englischen langen *i*, *y* ganz und gar und ist dem Schüler leichter verständlich (schon aus dem Gesangsunterrichte: *aaaa*[i]) als das Klinghardt'sche *əi*. In Bezug auf die Lautganzen und die Wahrung der Satzphonetik stimmt letzterer mit Sweet fast ausnahmslos überein. Hinsichtlich der Tonstärke (Expirationsstärke) ist indessen Sweet wieder genauer. In seinem grammatischen Teile unterscheidet er hierin aufs strengste; vgl. S. 11 sein Lautbild: *:si-vi-lai'zei-ʃən, bi:koz -ai dount tʃuwz*[1]). Freilich werden dadurch eben die phonetischen Texte für den Schüler so unverständlich. Denn der gelehrte Apparat ist keineswegs ein einfacher zu nennen: Punkte (:), Accente (` ^), Striche (-), hoch- und tiefgestellte Lettern, (*i*[i], *ə*[r]), umgekehrte Zeichen (*ə ɔ*), griechische (*η, χ*), altgermanische Buchstaben (*ð, þ*), slavische und spanische Accente (*š, ñ*), Bogen (‿) und Häkchen (ˏ ˎ) u. s. w. bilden unter Vorsitz von Längsdurchschnitten durch die Sprechwerkzeuge und von Lauttafeln eine Art internationalen Kongress. Vom hygieinischen Standpunkte aus müssten die phonetischen Texte allerdings verboten werden, denn sie sind den Augen, namentlich im Winter bei Gasbeleuchtung, höchst schädlich, und man könnte Vischers Verschen bezüglich dieses krausen Gekritzels mit Fug und Recht umdichten in:

Schreibt ihr aber doch französisch,
Solls nicht aussch'n wie chinesisch!

Swobodas einfachere Transskription ist natürlich auch um soviel ungenauer; bedenklich ist es, wenn er *he* mit *î* umschreibt und den Laut noch dazu von *wot* trennt (vgl. den angeführten Text); noch weniger können wir uns mit der Umschrift *fr* für *for* befreunden. Geben

1) (·) stark, (:) mittelstark, (-) schwach.

Sweet und Swoboda den kurzen *u*-Laut in *but* mit *a* wieder, Klinghardt mit ʌ und ɔ, so transskribiert Wilke denselben noch in alter Weise mit *ö* (vgl. S. 169: *but [böt], butter [bö'tər];* das ist geradezu falsch, wie jeder weiss, der jemals einen Fuss nach England gesetzt hat. Für *for* giebt Wilke gar drei Arten von Umschrift: *fåəɾ, fåɾ, fəɾ* (S. 176). Er ist also höchst ungenau auf der einen, peinlich auf der anderen Seite! Selbst Vietor ist von Ungenauigkeiten nicht völlig frei. In seiner „Englischen Schulgrammatik", S. 14. Bem. 1, umschreibt er *handsome* durch *há'nds.m*. Bekanntlich wird aber das *d* nicht gehört, ist daher auch in guten Wörterbüchern, wie Webster, Flügel, Lukas, Grieb, Thieme-Preusser, James-Stoffel nicht bezeichnet. Wilke giebt denn auch das Lautbild *hæ'nsəm* dafür (S. 178). Wenn Sweet ferner *children* mit *tʃuldrən* (S. 26) transskribiert, so findet selbst Beyer, sein begeisterter Lobredner, dies bedenklich, indem er sagt, die Aussprache des Standard English sei dies wohl nicht (Herrigs Archiv, Bd. 77, S. 425). Mit letzterem geraten die Phonetiker überhaupt öfters in Widerstreit. Da sie die gesprochene Sprache in den Vordergrund stellen, so geben sie natürlich sehr oft die nachlässige Aussprache wieder, wie sie die flüchtige Rede mit sich bringt. Aus Swoboda führten wir schon *wot î* für *what he* an. Sweet (und mit ihm Klinghardt) umschreiben *more and more* durch *mərənmər* mit Unterdrückung des *d* in *and;* ebenso *further and further* durch *fəðərən fəðər*. Geht es nicht viel zu weit, wenn Sweet *are* durch *ə, are the tops of . . .* durch *ədə topsəv* umschreibt, und was noch schlimmer, Klinghardt dies für seine Anfängerklasse nachahmt? Dann müssen wir künftig im deutschen Unterrichte auch die nachlässige Aussprache *aun* für *und* dulden! Heisst es nicht

den Schüler absichtlich zu falscher Aussprache verleiten, wenn Sweet (S. 21) *idea* mit *ai·diə(r)* transskribiert? Ist das *(r)* etwa im Standard English gebräuchlich? Im Cockney English, jawohl! Gegen Einführung des letzteren in die Schule möchten wir uns jedoch entschieden verwahren! Dann müssten wir nach Genfer Art auch *une* für *un* sprechen lassen; mit demselben Rechte der gesprochenen Sprache könnte alsdann der Dialekt auftreten, und wir liessen die Schüler sagen: „*Il a ben lontan que je t'ai vu*“ u. s. f.[1]). Will man durchaus Zungengymnastiker ausbilden, so kann das sehr wohl an der gebildeten Sprache geschehen! Auch wird sich der Redefluss bei den Schülern trotz Satzphonetik eben auch erst im Laufe der Zeit einstellen.

Fassen wir nach diesen Betrachtungen unser Urteil über die Verwertung der Lautschrift im Schulunterrichte zusammen: Die Lautschrift stellt an den kindlichen Verstand Ansprüche, denen dieser nicht gewachsen ist: an ihr daher die Anfangsgründe des Französischen und Englischen erlernen lassen, heisst das kindliche Gedächtnis unnütz belasten. Die Lautschrift allein ist ein toter Mechanismus; unermüdliches Vorsprechen von seiten des Lehrers und Nachsprechen von seiten des Schülers bleibt trotz phonetischer Texte das Wesentliche im Sprachunterrichte. Durch Anwendung der lautlichen Schreibung ist der Schüler der beständigen Gefahr ausgesetzt, sie mit der orthographischen zu verwechseln. Ein ausschliesslicher phonetischer Betrieb ist deshalb zu vermeiden, weil derselbe den praktischen Bedürfnissen des Lebens, welche es nur mit der orthographischen Schreibung zu thun haben, nicht Rechnung

1) Siede, Syntaktische Eigentümlichkeiten u. s. w., Berlin 1885, S. 19.

trägt. Endlich muss auch das anhaltende Lesen phonetischer Texte vom hygieinischen Standpunkte aus wegen der Ungleichmässigkeit der verwendeten Zeichen als den Augen schädlich verworfen werden. In bescheidenem Masse dagegen mag die Phonetik auf der Mittel- und Oberstufe Platz finden, ist aber auch hier nur gelegentlich für einzelne Worte zur besseren Erklärung der Laute heranzuziehen. Weitgehende lautphysiologische Auseinandersetzungen sind vollständig zu vermeiden. Die systematische Erklärung der Sprechwerkzeuge gehört in den anthropologischen Unterricht. Der Sprachunterricht hat sich auch in dieser Hinsicht auf das Allereinfachste und Allernotwendigste zu beschränken.

Die Stimmen, welche sich gegen die Phonetik im Schulunterrichte erhoben haben, verdienen nicht ungehört zu verhallen. Eidam (S. 20) erhebt den Ruf: „Fort aus den Schulbüchern mit der phonetischen Schrift!“ Tanger (S. 31) erklärt: „Ist der Lehrer, wie er sein muss, ... so brauchen wir keine Phonetik in der Schule!“ Schröer, Wissenschaft und Schule, S. 58 lässt sich folgendermassen vernehmen: „Überhaupt ist die phonetische Transskription in den Schulen nur dann anzuwenden, wenn man den Sprachunterricht nach dem 14. Lebensjahre eintreten lässt, wenn also die natürliche Erlernung durch die künstliche ersetzt werden muss.“ Völcker[1]) endlich meint: „Auch die phonetische Umschrift scheint mir recht bedenklich“, nachdem er „die systematischen Artikulationsübungen und Auseinandersetzungen über die Sprachorgane nebst Apparaten zur Veranschaulichung“ zurückgewiesen hat. Von hochgeschätzter pädagogischer Seite, von welcher zur Zeit

1) Die Reform des höheren Schulwesens u. s. w., Berlin 1887, S. 9, Anm. 1.

Versuche mit Breymann-Möllers Lehrbüchern angestellt werden, geht uns die Mitteilung zu, dass die phonetische Umschrift sich in diesen Büchern sehr wohl entbehren lasse, ohne dem Werte derselben Eintrag zu thun. Verwirrend könne namentlich leicht der Umstand wirken, dass, solange es kein einheitliches phonetisches System gebe, der Schüler in anderen Büchern, besonders im Lexikon, eine ganz andere phonetische Schreibung finde als in seiner Grammatik. Und Gutersohn sagt[1]): „Es wäre im höchsten Grade zu bedauern, wenn der Sprachunterricht und, wie es fast den Anschein hat, ein Teil der modernen Sprachforschung nach und nach ganz in Lautphysiologie und Lautlehre stecken bliebe. Hoffentlich erwehren sich namentlich die praktischen Schulmänner noch beizeiten dieses traurigen Formalismus", und in seinen „Gegenvorschlägen zur Reform des neusprachlichen Unterrichts" heisst es S. 5: „Es ist wenigstens für das Französische kaum eine kläglichere Unterrichtsbrücke denkbar, als gerade die phonetische Umschrift." Auch die 3. deutsche Neuphilologen-Versammlung zu Dresden (1888) ist zu einem abschliessenden Urteile über den Wert der Lautschrift im Schuldienste nicht gelangt, empfiehlt aber, möglichst zahlreiche Versuche mit der auf „lautlicher Grundlage" ruhenden Lehrweise zu machen[2]).

Die fortgesetzte Anwendung der phonetischen Umschrift im Schulunterrichte hat aber auch noch ein anderes, weit bedenklicheres Moment. In Herrigs Archiv (Bd. 70, S. 73—81) hat Lütgenau einen Aufsatz veröffentlicht,

1) Bei Schäfer, Die vermittelnde Methode, Berlin 1885, S. 6.

2) Verhandlungen des 3. allgemeinen deutschen Neuphilologentages, Hannover 1889, S. 20.

in welchem er nachweist, wie überaus kompliziert sich die Lehre von der Femininbildung des französischen Adjektivs gestalten würde, wenn das Französische eine phonetische Schrift hätte. Dabei kommt er zu folgenden beachtenswerten Ergebnissen: „Erstens würde die gegenwärtig zur Aneignung der Maskulin- und Femininformen der Adjektiva erforderliche Zeit nahezu verdoppelt werden müssen, da Maskulinum und Femininum nicht mehr wie jetzt gleichzeitig (in einem) geübt werden können. Zweitens: das gesamte Sprachauffassen wird äusserlicher, mechanischer; die Erkenntnis der etymologischen und geschichtlichen Zusammenhänge wird geschwächt.“ In diesem zweiten Punkte nun liegt eben das besonders Bedenkliche für unsere höheren Lehranstalten: ein rein äusserliches, mechanisches Sprachauffassen ist mit den erzieherischen Zwecken derselben durchaus nicht vereinbar; der Schaden für den Gesamtunterricht wäre viel grösser als der scheinbare Nutzen der Lautschrift für den Unterricht in den neueren Sprachen.